PLANIFICACIÓN, INTERACCIÓN Y APRENDIZAJE COOPERATIVO EN UN CAMPUS VIRTUAL: UN CURSO DE ESPAÑOL ACADÉMICO ELE

María Cecilia Ainciburu
Universidad de Siena (Italia) y Universidad Nebrija (Madrid)

RESUMEN: Este trabajo revisa el marco teórico en lo pertinente (a) a la planificación de actividades propias del estilo académico y (b) a las posibilidades de evaluación de actividades pedagógicas en las plataformas de aprendizaje.

El análisis de necesidades parte de una de planificación de cursos de español académico para estudiantes de intercambio o Erasmus que poseen un nivel de lengua certificado o certificable en un B1 pero que no tienen experiencia de comprensión/escritura en el estilo meta. Se relaciona esta experiencia con otras, a nivel europeo o a nivel internacional.

La planificación de un curso de lengua, como los de contenido, empieza por un análisis de necesidades. Como habitualmente sucede en ámbito universitario, este análisis es diferido respecto a las reales necesidades del grupo de estudiantes que constituirá el efectivo usuario de la programación. Ahora bien, este congreso tiene como tema *La Red y sus aplicaciones en la enseñanza-aprendizaje del Español como Lengua Extranjera* y en esta presentación se presentaron unos ejemplos prácticos de programación en plataforma virtual. Sin embargo, dado que dichos resultados se trasladan con mucha dificultad al papel, estas páginas se utilizan para ilustrar el camino que ha llevado a programar este curso con la esperanza de que este proceso sea replicable.

La razón primera por la cual se comenzó a planificar un Curso de español académico fue la opinión generalizada por parte de los docentes de materias no lingüísticas de la escasa formación de los alumnos en las tareas de escritura evaluables. Dado que la Universidad Nebrija tiene como vocación originaria la enseñanza ELE y una vasta experiencia sobre su didáctica, nos pareció razonable intentar una planificación lo más razonada posible un curso de este tipo. Lo hicimos siguiendo una serie de preguntas que nos guiaron en nuestro razonamiento: ¿Desde qué nivel ELE consideramos la posibilidad de enseñar el estilo académico?¿solo para extranjeros?

Necesidades ELE de los estudiantes

Los docentes analizan las necesidades lingüísticas de los estudiantes Erasmus en base a una pregunta incardinada sobre las cuatro competencias lingüísticas fundamen-

tales. Usaremos las respuestas abiertas de ese cuestionario comparando cuatro elegidos al azar como ejemplo:

> Pregunta 3. En la valoración de **necesidades**: ¿qué carencias suele encontrar en estudiantes extranjeros?
> **Leer**
> [CAP9][1] *mucha carencia*
> [CAP14] *ciertas dificultades terminológicas o conceptuales relacionadas con la descripción lingüística (especialmente anglosajones)*
> [CAP3] *mejor nivel que el de los españoles*
> [CAP19] *algunos alumnos no dominan el español*
> **Escribir**
> [CAP9] *Más carencia*
> [CAP14] *construcción del párrafo y orden de palabras, además de la selección léxica*
> *falta de cohesión en sus trabajos*
> [CAP3] *Problemas de redacción, manejo correcto de los símbolos de ortografía en español*
> [CAP19] *algunos alumnos no dominan el español*
> **Escuchar**
> [CAP9] *bien*
> [CAP14] *en general, no tienen problemas*
> [CAP3] *ninguna*
> [CAP19] *les cuesta seguir las explicaciones tanto técnicas como otras igual que a los españoles*
> **Hablar**
> [CAP9] *regular*
> [CAP14] *construir frases complejas, encontrar la palabra adecuada*
> [CAP3] *ninguna*
> [CAP19] *En ocasiones les tengo que permitir que se puedan expresar en inglés antes que quedarse parados*

Según estas respuestas las competencias productivas presentan mayor dificultad que las de comprensión. Esta es, en cierto modo, la respuesta esperada. Un curso debería centrarse en este sentido sobre el desarrollo de las primeras. Ahora bien es más crucial la producción escrita o la oral. Según las respuestas obtenidas, la escrita es la que presenta más dificultades (explícita en [CAP9]). Podríamos preguntarnos si existe algún factor que induce esta dificultad y nos ayudamos triangulando los resultados cuantitativos obtenidos en el cuestionario de los profesores. Este es el resultado de las actividades lingüísticas requeridas para superar la asignatura:

[1] En las citas se individualizan las respuestas en el corpus. [CAP] indica que se trata de la respuesta de un docente con su número progresivo de identificación, mientras que [CAEN] indica la respuesta de un estudiante no nativo Nebrija frente a otro español que realiza un intercambio en Roma [CAER].

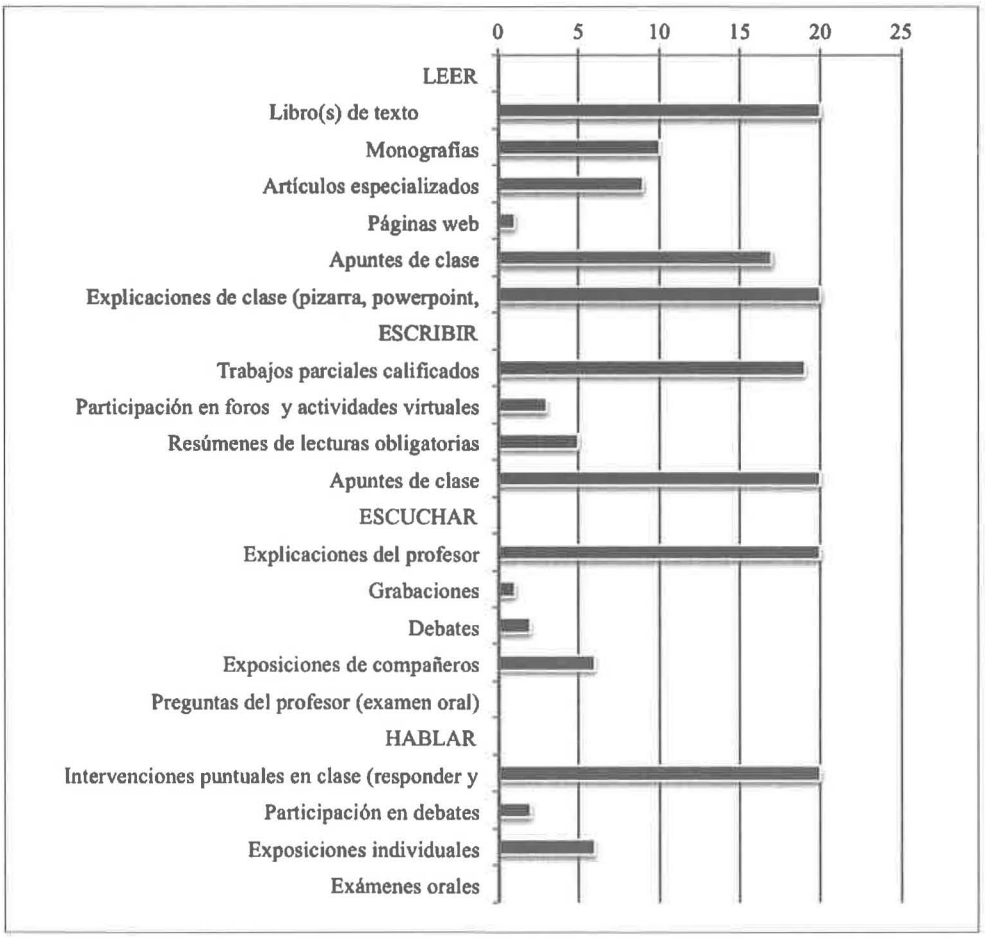

Gráfico 1. *Resultados no agregados de los cuestionarios de profesores Nebrija de estudiantes Erasmus (n=20).*

Las actividades señaladas con los puntajes más altos son leer libros de texto y explicaciones del docente en clases (pizarra, Power point, etc.), escribir en exámenes parciales y tomar apuntes de clases, escuchar al profesor y hacer intervenciones puntuales en la clase y con los mínimos: leer información en la web, participar en foros virtuales, escuchar grabaciones o preguntas del profesor en exámenes orales y participar en debates o en exámenes orales. Sobre cada una de estas respuestas pesa el hecho de que se trate (a) de cursos de contenido y no de lengua, (b) de carácter presencial y no en plataformas virtuales y (c) en . Sin embargo, todo lleva a pensar que el grado de interacción en el aula es bajo o que las clases aún se basan en formas tradicionales con mayor peso de la actuación del docente que la del alumno. El esquema siguiente muestra el peso de las cuatro competencias para los estudiantes Erasmus según lo perciben los docentes, considerando valores de 1 a 3 por cada categoría (1=bajo; 2=medio; 3=alta).

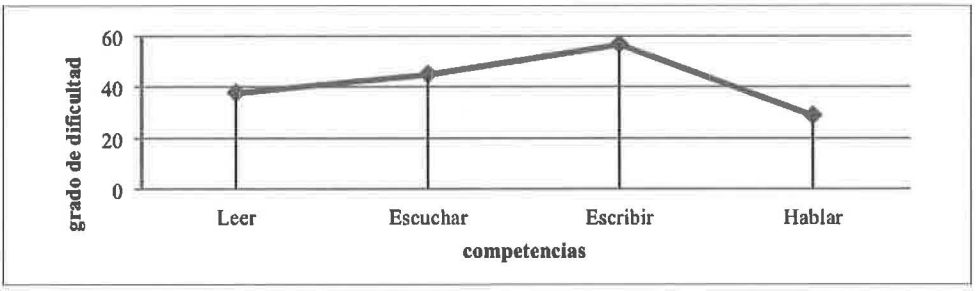

Gráfico 2. *Esquema del grado de dificultad percibido por los docentes en las cuatro competencias (n=20).*

El peso mayor de las actividades escritas se fortalece aún más si consideramos que en este grupo de profesores no hay quien realice exámenes orales y que, solo en una proporción menor, los docentes trabajan con presentaciones orales de los alumnos, que son monológicas y permiten una preparación mayor. La competencia lingüística necesaria para realizar intervenciones puntuales es seguramente menor respecto a la requerida en cualquier otra de las alternativas presentadas en el cuestionario.

Este factor de tiempo de preparación y de corrección posible por parte del alumno en la forma de evaluación aparece en forma indirecta en la última respuesta del cuestionario que se pasó a los docentes[2]:

> Pregunta 5 ¿En qué **género académico** sus alumnos extranjeros encuentran más dificultades? ¿cree que existe una razón para ello?
> [CAP9] *en los exámenes escritos, creo que porque no tienen posibilidad de corregir con tranquilidad ya que no hay mucho tiempo.*
> [CAP14] *En la expresión oral y escrita*
> [CAP3] *en la realización de trabajos escritos sin modelo (no resúmenes o esquemas)*
> [CAP19] *la contabilidad es muy técnica y normativa*

En un segundo momento sería interesante indagar sobre los prejuicios en la evaluación de los estudiantes Erasmus. Los géneros utilizados para la evaluación (exámenes escritos/presentaciones orales) son los que requieren un uso de la lengua de mayor precisión ¿es justo evaluar el alumno no nativo con un baremo construido para nativos? ¿no necesitarían los profesores de las diferentes asignaturas algún tipo de preparación sobre la consideración del error? En teoría debería primar «lo comunicado» sobre la forma, sin embargo, respuestas como las indicadas entre las «carencias» en la actividad «escribir» hacen ver que los docentes centran la atención en la combinación natural de las palabras o incluso en las reglas de acentuación.

Los cuestionarios de los alumnos procuraban elicitar información más detallada sobre los diferentes géneros. Seleccionamos la parte en la cual ambos cuestionarios pueden compararse.

> [CAEN23] *Las clases en español estaban muy, muy dificil, porque fuen muy rapido y no podia seguir y entender todo.*

[2] Por necesidades de comparación se transcriben las respuestas de los 4 docentes seleccionados. Queda claro que no todas las respuestas son adecuadas o tienen el mismo grado informativo.

[CAEN4] *Los profesores tienen mucho para leer y son dificiles esas cosas en español. Los examenes son mejores si uno escribe mucho, Mejor para estudiante español!*
[CAEN32] *Escribir en español es mucho mas dificil que hablar*
[CAEN46] *Entender es facil pero hablar y escribir es más dificl. Voy a hecer test en francés, mejor.*

Se usa el mismo sistema de puntuación de las respuestas ya utilizado para los docentes (1=bajo; 2=medio; 3=alta), aunque dada la respuesta abierta algunas respuestas no contienen las competencias no problemáticas (en ese caso se presume como 1).

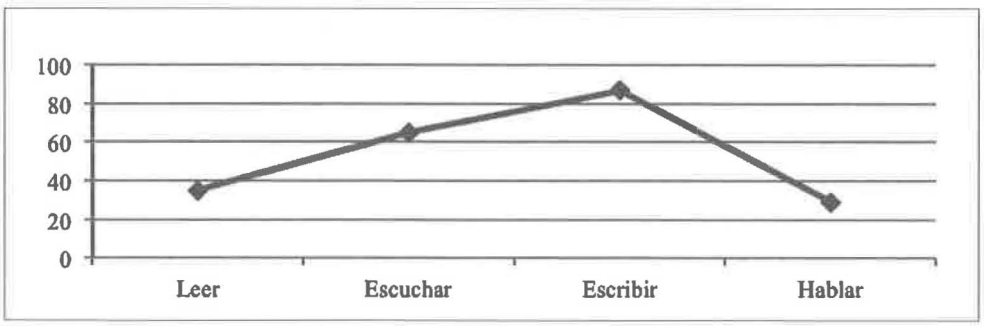

Gráfico 3. *Esquema del grado de dificultad percibido por los estudiantes en las cuatro competencias (n=45).*

Los datos obtenidos señalan una coincidencia con los de los docentes para el valor más alto (escritura) y el más bajo (hablar), sin embargo, la distinción entre los valores de leer y escuchar se amplia. La percepción de los alumnos es que la comprensión del discurso del profesor resulta más difícil que lo que el profesor piensa. Todos estos datos deben considerarse como corresponde la medida de la muestra por lo que, aun considerándolos relevantes, representan solo una tendencia .

Es importante subrayar que lo que los alumnos evidencian con más frecuencia es la diferencia de la práctica docente universitaria en el país de origen (entre paréntesis en los ejemplos siguientes).

[CAEN23] (Holanda) En mi pais, hacemos el evaluacion con todo la clase. Podemos hablar juntos sobre los clases y tenemos que escribir un opinion general del clase total. Tambien en mi pais, el evaluacion es differente, los profesores hacen mas questiones.
[CAEN4] (Inglaterra) No me gusta aquí porque es todo escrito y nadie habla en clases
[CAEN32] (Portugal) En las clases de lengua hablamos mucho pero en las demás no nunca.
[CAEN46] (Francia) Los profesores español son mas simpáticos y contestan que en mi uni. Las examen son mas facil aquí.

La consecuencia directa de la lectura de los cuestionarios sumada a la necesidad de aproximarnos a una concepción metodológica más cercana a la del EEES, centraron nuestra planificación de cursos en la temática de la escritura académica y en la

necesidad de crear materiales y utilizar instrumentos que dinamicen la comunicación académica.

Programación general del curso

La Nebrija universidad tienen una tradición consolidada en la enseñanza por *blended learning* y esta fue la base de programación: una tutoría permanente por parte del docente investigador y la construcción de material para colocar en la plataforma virtual Dokeos con la que trabaja la institución. Una asignatura de posgrado prevé 4 créditos formativos (100 horas de trabajo del alumno) ese es el formato que se eligió.

Un problema inicial para comenzar a fijar objetivos y centrar competencias también lo plantea el requisito lingüístico previo para los estudiantes no nativos ¿qué nivel solicitar? El tema general del nivel de los cursos para fines específicos, entre los que se incluye el de fines académicos, ha sido tratado en otras oportunidades (Ainciburu 2008). Sin embargo, la doble vertiente de viejos cursos que empiezan «temáticamente» en el B2 y nuevos cursos por tareas que parten de cero, ha tardado más tiempo en llegar al español académico. El material didáctico para extranjeros que puede servir de guía es el del Proyecto ADIEU (Vázquez 2001) pensado para un nivel B2.2 o C1. Dado que la mayor parte de las universidades asociadas al Erasmus requieren un nivel de umbral B1 para realizar el intercambio, se opta por partir de este nivel para realizar la planificación.

Cuando hablamos de objetivos y competencias requeridos, recurrimos generalmente a los documentos de referencia, al Marco y al Plan Cervantes. El espíritu general de «progresión» puede respetarse, así como el uso de la tarea como centro del aprendizaje. No nos ocuparemos aquí de los contenidos escogidos en las tareas del curso, sino de la forma concebirlas en una plataforma de enseñanza virtual.

Adecuación a la plataforma

Los cursos en plataforma virtual invitan a considerar la posibilidad de colaboración y aprendizaje colectivo de los alumnos. En vez de preguntarnos en qué modo un itinerario formativo o cadena de tareas puede «copiar» las actividades propuestas por un manual que tiene en la clase su aplicación comunicativa, vamos a preguntarnos si existe una tipología de actividades que tenga ínsita en su naturaleza una mayor o menor posibilidad de construir cooperativamente el conocimiento. Consideramos desde un principio que el trabajo en plataforma virtual constituye una competencia deseada en el mundo académico y profesional. Barbera y Badía (2005) asocian funciones y objetivos al uso de las herramientas virtuales:

FUNCIONES **¿A qué responde la incorporación virtual?**	**OBJETIVOS** **¿Qué quiero que el alumno aprenda?**	**ACTIVIDAD** **¿Qué modalidad organizativa es más conveniente?**
1. Socializadora	Colaborar en la inserción progresiva del alumno en la sociedad de la información y comunicación y en el desarrollo de la propia cultura.	Comunidades virtuales de aprendizaje
2. Responsabilizadora	Comprometerse e implicarse en el propio aprendizaje al asumir el reto de aprender mediante un nuevo medio.	Contratos virtuales
3. Informativa	Consultar diversidad de informaciones provenientes de fuentes también diversas.	Internet
4. Comunicativa	Expresar los propios conocimientos, experiencias y opiniones en un contexto comunicativo real.	Discusiones virtuales
5. Formativa y Formadora	Construir conocimiento compartido con el profesor y otros compañeros con su ayuda.	Trabajo colaborativo
6. Motivadora	Ampliar los conocimientos personales siguiendo itinerarios personales y mediante la exploración libre u orientada.	Edición web
7. Evaluadora	Plasmar el aprendizaje realizado y argumentar los procesos de comprensión de los contenidos.	Preguntas de corrección automática
8. Organizadora	Ordenar la propia manera de proceder en el proceso de aprendizaje.	BBDD personales
9. Analítica	Indagar mediante la observación y comparación de datos obtenidos y realizarse preguntas al respecto.	Proyectos electrónicos
10. Innovadora	Integrar diferentes medios tecnológicos para obtener un resultado funcional.	Material multimedia o presentaciones ppt
11. Investigadora	Probar el método científico en relación a pequeños estudios personales.	Investigaciones virtuales

Tabla 1. *Funciones, objetivos y actividades del aula virtual (en Barbera y Badía :4).*

Las funciones y los objetivos se pueden compartir completamente, aunque siempre quede pendiente saber si dichos objetivos se cumplen en igual medida en estudiantes cuya preparación y experiencia en el uso de plataformas virtuales es diferente. De todos modos, el elemento que queremos focalizar es el de las actividades. En nuestra plataforma podemos realizar investigaciones virtuales, más simples o guiadas por la bibliografía que se encuentra en el Centro de documentación, podemos requerir la discusión de un tema en un foro pero ¿tiene sentido que la actividad más conveniente para evaluar y evaluarse sea la de «preguntas con corrección automática»? Prescindiendo de la utilización marginal de la herramienta ¿podemos decir que es la «ideal»? ¿no sería mejor dejar la evaluación en manos del docente, del grupo o del sujeto mismo sobre todo cuando se trata de tareas escritas?

Intentemos entonces una visión diferente de las actividades que pueden desarrollarse en la plataforma con ejemplos de uso más y menos colaborativos[3]. Para esto no consideraremos las actividades en su forma tradicional, sino las herramientas que existen dentro de la plataforma.

[3] Los iconos de la tabla son los propios de Dokeos.

	Forma menos indicada	Forma más indicada
Herramientas para la presentación de contenidos		
Itinerarios	Formados por un powerpoint que hay que leer	Integra voz y lectura, elementos gráficos y videos.
Documentos	PDF o doc con enlace dedicado	Mejor integrados en una biblioteca virtual donde se puedan escoger según la necesidad o el interés.
Videoconferencia[4]	Intervención tipo clase magistral	Los participantes tienen acceso con imagen y voz. La videoconferencia tiene la dinámica de una clase comunicativa.
Herramientas para el proceso de reflexión		
Foro	Sirve para presentar al grupo resultados de algún tipo o la respuesta acertada a una pregunta.	Desencadenan discusión y reflexión. Todos participan, también el docente.
Blog	Anotaciones que se requieren sin que se prevea compartir la escritura	Se puede usar como diario de aprendizaje y compartirlo. Permite la misma gestión de los foros con menor formalidad.
Chat	Solo para organizar y administrar el curso.	Zona donde es posible una comunicación similar a la de la videoconferencia.
Videoconferencia	Intervención tipo clase magistral	Permite tutorías personalizadas y trabajos de grupo más efectivos.
Herramientas para elaborar una tarea		
Búsqueda en internet	libre	Usa primero un Centro de documentación y luego permite la utilización de la biblioteca universitaria
Herramientas para evaluar		
Trabajos	Depósito de una tarea final para el profesor	Permite la visualización de grupo dirigida por el profesor y la evaluación grupal.
Programas antiplagio[5]	Permiten rechazar un trabajo	Enseñan al alumno a usar en forma apropiada las referencias y citaciones.
Ejercicios y quiz	Puede resultar útil en la administración parcial de los contenidos	No prevé la participación ni la dinámica de grupos.

Tabla 2. *Uso de las herramientas de la plataforma de aprendizaje virtual Dokeos en el Campus virtual Nebrija.*

En muchos casos las plataformas de enseñanza virtual incorporan la mensajería interna (*Dokeos, Moodle, etc.*). Esta herramienta no se ha considerado aquí porque, dado que por su misma naturaleza implica la comunicación diferida, es mejor dedicarla a la comunicación administrativa del curso, así como el calendario, los índices, etc. En ese sentido, los *chat* representan una herramienta de colaboración menos formal y probablemente más colaborativa.

Es evidente que esta, como cualquier indicación de máxima del grado de comunicación y participación activa que pretende cada herramienta, se puede objetar. Esto por dos razones:

[4] Dokeos integra la videoconferencia con pizarra virtual, chat y posibilidad de intercambio de documentos. La herramienta está reducida al uso de 5 participantes con telecámara y 12 con voz (la información proviene del uso de la plataforma en las asignaturas *del Master en Lingüística Aplicada a la enseñanza del español como lengua extranjera*). Todos acceden a las otras herramientas integradas (chat, documentos compartidos, pizarra. En este momento las plataformas Moodle y Blackboard no tienen esa posibilidad.

[5] La herramienta Dokeos no lo contiene en su versión general, es un uso integrado por el Departamento de informática de nuestra universidad.

1. En algunos casos, sobre todo en la presentación de materiales y modelos, el grado de participación del alumnado es tradicionalmente bajo y suele reducirse a la elección del material a partir de muestras que ofrece el docente. En este caso el material se considera más o menos apropiado por el impacto sensorial y cognitivo que proporciona y por su capacidad de desencadenar el proceso de apropiación, reelaboración y reflexión sobre los contenidos.

2. Las necesidades propias de uso de la plataforma invitan a la comunicación diferida y todas las posibilidades de uso en sincronía aumentan su posibilidad de acercar lo virtual a la forma que la actividad puede tener en un aula «física». Todas las actividades son válidas, pero si criticamos el uso escolástico generalizado de los *drills* en la planificación didáctica y en los manuales ¿podemos admitir los cuestionarios de autocorrección para un curso de escritura académica? Los peros que valen en un caso, deberían valer en el otro.

En el caso de nuestra programación específica, los itinerarios de aprendizaje:

- presentan los contenidos utilizando una cadena de diapositivas con voz e incluso con incrustaciones de video, gráficos, etc. para aumentar su impacto cognitivo y aproximarlo al de las clases tradicionales. Existe un itinerario progresivo obligatorio y unidades que el estudiante puede escoger según las necesidades personales.
- utilizan los foros con preguntas de opinión para desencadenar la discusión.
- La búsqueda de material en Internet es un estadio al que se llega después de haber utilizado el Centro de documentación interno.
- integran el trabajo en chat y en videoconferencia cuando el grupo tiene que trabajar en sincronía.
- el docente proporciona tutorías personalizadas (a personas y a pequeños grupos) utilizando la videoconferencia y fomenta la autoevaluación.
- La herramienta de depósito «trabajos» se abre para permitir el cotejo y la interevaluación entre componentes del grupo cuando la tarea es la misma (por ej: la construcción de un índice).
- Todos los componentes del grupo pueden usar la herramienta de control de plagio para autocorregir el propio trabajo antes de entregar o corregir el de otros compañeros de curso.

En un segundo momento se realizó el pilotaje del curso usando dos grupos de estudiantes: uno de nativos y otro de extranjeros. En ambos casos se logró que realizaran un tipo de tareas que pueden considerarse propias de un curso colaborativo, se logró obtener también resultados de escritura individuales (más trabajosos para corregir pero útiles para la tarea solitaria de escritura académica evaluativa) y los comentarios posteriores fueron muy positivos.

El espacio de esta presentación no permite ahondar en los resultados, lo haremos en un segundo momento. El objetivo de este trabajo era presentar dos fases de la planificación de un curso académico: el análisis de necesidades por medio de cuestionarios y la selección de modalidades de trabajo colaborativo en el uso de herramientas virtuales. Creemos que hemos podido dar cuenta de ello y esperamos que la experiencia de planificación se consolide tanto en cursos de grado como de posgrado.

Bibliografía

AINCIBURU, M.C. (2010): «La simulación en la web 2 y los lenguajes específicos. La comunicación profesional a través de la red», Vera Luján, A. y I. Martínez Martínez (eds.), El español en contextos específicos: enseñanza e investigación. Actas del XX Congreso Internacional ASELE, Comillas: Fundación Comillas y ASELE, 91-103.

BARBERA, E. y BADIA, A. (2005): «Hacia el aula virtual: actividades y aprendizaje en la red», *Revista Iberoamericana de Educación 36* (9), 1-21.