

DESAFÍOS PEDAGÓGICOS EN LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS ONLINE

PEDAGOGICAL CHALLENGES IN ONLINE TEACHING LANGUAGE

IVAN ALONSO GAYOSO

Abstract

This work aims confrontation of opposite models of pedagogy present in online teaching. This is not to carry what works in face to face teaching to online virtual class, but being able to understand that specific medium requires a specific pedagogy. Here are collected some proposals on pedagogical skills frames for teachers in online teaching to, at the end, criticize the tutor-learning centered focus. At the end the focus is put on student-centered teaching both from a constructivist approach and from a psychologicistic approach.

Keywords: learning online, learned-centred learning, constructivism, socialization, online community, pedagogical skills, communicative focus, interactivity.

Resumen

Este trabajo tiene por objeto la confrontación de modelos opuestos de pedagogía vigentes en la enseñanza online. No se trata de transportar lo que funciona en la clase virtual a la clase online, sino de ser capaz de entender que ese medio específico requiere una pedagogía específica. Se recogen algunas propuestas sobre marcos de habilidades pedagógicas para los profesores en la enseñanza online para acabar criticando el foco de aprendizaje centrado en el tutor. Se acaba poniendo el foco en la enseñanza centrada en el alumno tanto desde un enfoque constructivista como desde un enfoque más psicologista.

Palabras clave: aprendizaje online, aprendizaje centrado en el alumno, constructivismo, socialización, comunidad online, habilidades pedagógicas, enfoque comunicativo, interactividad.

Introducción

Desde finales del siglo XX hemos asistido a una multiplicación de la demanda de enseñanza online, así aumentó su presencia en la enseñanza superior americana de un 9,6% en el año 2002 a un 33,5% en 2012 (Allen and Seaman, 2014) y se espera que continúe creciendo en los próximos años, lo cual le llevará en 2018 a manejar cifras de en torno a 169 billones de dólares según el *Global Industry Analysts* (2012). No obstante, en un mundo tan globalizado como en el que vivimos la demanda es inferior de lo esperado. Hay varios factores que entran en juego en el futuro de la enseñanza online, ¿sus resultados son mejores que la enseñanza presencial? Según sostienen Bernard et al. (2009), pueden ser mucho peores o incluso mucho mejores, destacando las características pedagógicas del diseño de la educación a distancia como un factor clave. Otro factor negativo es la inadecuada metodología usada para evaluar los resultados de este tipo de enseñanza, llegando a inferir resultados tras comparar diseños diametralmente diferentes en tecnología y pedagogía. Precisamente una de las razones por las que todavía la enseñanza online no está siendo usada suficientemente viene explicada como que “a pesar de la riqueza de materiales y del deseo de los profesores e instituciones de ofrecer cursos online hay una escasez de entrenamiento de alta calidad para la enseñanza online” (1, 2005, p. 311). Pero, además, este entrenamiento de profesores ha de bregar no sólo con los evidentes aspectos tecnológicos sino también con el contenido y el modo en que éste se encaja y adapta a la tecnología. Este último aspecto diferencia el tipo de conocimiento que deseamos transmitir a través de la tecnología, pues los requisitos para enseñar matemáticas, físicas o

filosofía no serán los mismos que para estudiar idiomas. La evolución de herramientas y aplicaciones de Internet han permitido también poner en marcha diversas estrategias metodológicas para la enseñanza a distancia de idiomas. El hecho de que internet ofrezca esa posibilidad no implica que tal finalidad se pueda cumplir satisfactoriamente, pues el reto a cumplir en esta nueva metodología de enseñanza sigue siendo adaptarse al enfoque comunicativo. En el caso de los cursos de idiomas ya desde finales de los años setenta hemos asistido al giro hacia el enfoque comunicativo. El propulsor de este enfoque fue D. H. Hymes quien introdujo una perspectiva socio-lingüística sobre el limitado concepto de competencia lingüística elaborado previamente por Chomsky. La competencia comunicativa venía a definirse ya no como la propia competencia gramatical sino como la habilidad de usar ésta en una variedad de situaciones comunicativas. La competencia comunicativa es cubierta de modo más efectivo cuando se combina un apoyo pedagógico con una interacción auténtica y significativa y para lograrlo en un entorno digital hay que ser capaz de construir y dinamizar una comunidad online. Será pues ésta una de las habilidades imprescindibles para un profesor de lenguas en un entorno online, pero cada habilidad se conecta de algún modo con otras.

En el año 2005 Hampel & Stickler propusieron, como veremos, una pirámide con las siete competencias clave a cumplir para una enseñanza online de idiomas, pero aquel meritorio intento no dejaba de ser un marco teórico pendiente de concreción. Estamos aún en los albores de esta metodología y hay muchos desafíos pedagógicos por superar, tanto en el diseño de materiales como la estrategia a seguir, la participación del profesor, la gestión de la comunidad online o, sobre todo, en la consideración de un perfil de estudiante que, pese a que pueda estar familiarizado con muchas herramientas online, todavía sufre el impacto de someterse a los nuevos patrones y comportamientos de aprendizaje propios de esta nueva metodología.

A través del repaso de varias experiencias documentadas en prensa académica, este comunicado pretende exponer las diferencias entre ambos formatos de enseñanza de cara a proponer criterios para descubrir estrategias pedagógicas específicas válidas y útiles a estos nuevos formatos a distancia. Ahora bien, una cuestión es evaluar el encaje de competencia comunicativa en la enseñanza online. No todas las destrezas cubiertas son fácilmente amoldables al enfoque comunicativo. En este trabajo se pretende presentar argumentos de dos posturas enfrentadas en la pedagogía como son la enseñanza centrada en el profesor y la enseñanza centrada en el alumno. En primer lugar, y en conexión con este enfoque comunicativo, se resumen los tres tipos de interacción manejados en la enseñanza online. Posteriormente se exponen algunos retos ligados a los formatos utilizados en la enseñanza de idiomas bajo los dos grandes grupos de sincrónicos y asincrónicos. Se presentan las propuestas más destacadas sobre las habilidades del profesor para un entorno online. Por último, y a tenor de ello, se cambia el foco hacia aprendizaje centrado en el alumno para resumir algunas alternativas en esa dirección.

Los tres tipos de interacción de Moore (1989)

Antes de abordar los retos de las propuestas para la educación online, veamos principios o criterios que subyacen en el fondo de todo diseño para una educación a distancia. Se acaba de referir la importancia del enfoque comunicativo para la enseñanza de idiomas. Tal enfoque se ve plasmado directamente en las diversas propuestas de interactividad. A día de hoy esta práctica resulta ya incuestionable, y es defendida, buscada y promovida por todos los estudios en el área de enseñanza a distancia/en línea de idiomas. Para conocer en qué áreas se mueve la interactividad en la enseñanza online de lenguas nos hemos centrado en el modelo propuesto por Moore (1989) quien distingue entre tres formas de interacción en la educación a distancia: (a) la interacción Estudiante – Estudiante, (b) la interacción Estudiante – Profesor, y (c) la interacción Estudiante – Contenido.

La interacción entre estudiantes se refiere a la interacción entre estudiantes individuales o entre estudiantes que trabajan en pequeños grupos. En los cursos por

correspondencia, antecesores de toda enseñanza online, esta interacción estaba ausente; de hecho, los estudiantes por correspondencia no eran siquiera advertidos de que otros estudiantes están también siguiendo el mismo curso. En las generaciones posteriores de educación a distancia, una vez que ha irrumpido el acceso a ordenadores y a Internet de banda ancha, permitiendo la aparición de cursos basados en la web con todas sus potencialidades, la interacción entre estudiantes puede ser sincrónica, como a través del uso de videoconferencia y chat, o asíncrona, como en los foros de discusión o mensajes de correo electrónico. A medida que la educación a distancia se está implementando como medida complementaria a muchas fórmulas presenciales, obviamente en esos casos existirá la posibilidad de una interacción que puede llegar a ser cara a cara. Además, fomentar la interactividad entre los alumnos conlleva otros puntos positivos más allá de lo meramente cognitivo, a menudo olvidados, como son el potenciar el aspecto afectivo pudiendo incidir así positivamente en el comportamiento del estudiante y combatir la sensación de abandono a veces mentada.

La interacción Estudiante – Profesor estaba tradicionalmente centrada en el diálogo llevado a cabo en clase entre los estudiantes y el profesor. Durante esta interacción el profesor buscaba estimular o al menos mantener el interés del alumno en lo que deba ser enseñado para motivar al estudiante a aprender, para potenciar o mantener su aprendizaje, incluyendo la autodirección y la automotivación. En la enseñanza a distancia la interacción estudiante – profesor puede ser sincrónica a través de llamadas de teléfono, videoconferencias y chats o asíncrona a través de correspondencia, e-mail, o foros de discusión. La interacción cara a cara entre el profesor y el estudiante es también posible en algunos entornos de enseñanza a distancia, así como en aquellos entornos donde la enseñanza es mixta. Tanto el propio Moore como otros autores defienden que la interacción Estudiante – Profesor debe ser dirigida hacia el apoyo emocional y la motivación. En este terreno se nota especialmente que el texto de Moore queda anclado en 1989 por cuanto se echa en falta un replanteamiento de las tareas del profesor. En el apartado de habilidades pedagógicas se presentarán una propuesta sobre las habilidades específicas requeridas para un profesor online que concretan esta directriz de Moore.

Por último la interacción Estudiante – Contenido refiere aquella que surge del encuentro del alumno con la asignatura, ya sea ésta entendida como lectura de textos, guías de estudios, visionados, uso de simulaciones, interactuar con programas de software específicos... Esta interacción permitirá al alumno construir significado, relacionarlo con su conocimiento personal y aplicarlo para solucionar problemas. Este tipo de interacción provoca cambios en la comprensión del alumno, su perspectiva, y las estructuras cognitivas de su mente. Este punto es el que encierra mayor potencial de cara a elaborar propuestas de enseñanza online centradas en el alumno, en las que el profesor reduzca su papel docente en aras del de guía, dinamizador de la comunidad online y el de constructor de materiales, siempre en colaboración con los intereses del alumno, tal y como se extrae del enfoque constructivista presentado al final del artículo.

Retos de la comunicación mediatizada por el ordenador

Dependiendo de qué sistema utilicemos para la enseñanza de idiomas, pese a las ventajas, también tendremos retos o problemas a los que enfrentarnos. Antes de aparecer en escena la enseñanza online ya existía la enseñanza a distancia. Desde los años treinta existía un modo de enseñanza que consistía en el envío de materiales por correo. En estos sistemas la presencia del profesor era muy reducida. Cuando aparecieron los sistemas online el primer modelo que se implementó fue el correo electrónico. Entre los aspectos positivos destacables de éste (Kern, 2014) podemos citar la habilidad de presentar un entorno de lenguaje natural que promueve la comunicación entre estudiantes haciendo de esta actividad un método de aprendizaje experimental. Sobre todo es de destacar el poder propiciar la socialización, pues métodos como listas de correos, permiten saber quienes son los otros estudiantes y hacer sentir al alumno parte de un grupo con sus mismos objetivos. En este tipo podríamos incluir también

los foros, aunque su aparición es algo más tardía y mejora el propósito de las listas de correo al ser dotado con un interfaz más manejable.

El método de escritura asincrónica fue mejorado con la aparición del chat. Como cabía de esperar en este sistema, esto conlleva un tipo diferente de interacción con más intervenciones, fortalece el espíritu comunicativo y la motivación al tiempo que reduce la ansiedad. No obstante, tiene el punto débil de cómo distribuir los turnos para evitar que el entorno se vuelva caótico. En el estudio de la Fuente (2003) comparando el chat con las interacciones cara a cara se concluye que tiene los mismos efectos de cara a la adquisición de vocabulario, sin poder referir resultados sobre otras competencias, como por ejemplo saber si el sistema asincrónico de escritura pudiera o no influir también sobre la fluidez oral. No obstante este sistema tiene sus detractores, pues dependiendo de qué sistema se use para el chat pueden producirse efectos contraproducentes. Es el caso de utilizar Web-Chats públicos, pues en esos formatos no puede impedirse que entre algún usuario ajeno al grupo de trabajo y, por ello, la finalidad propuesta para esta sesión de chat en grupo podría verse comprometida (Compton, 2009, p. 78).

El primer paso hacia la sincronía oral llegó de la mano de las conferencias de audio y vídeo, aunque ello podría implicar una complicación técnica para algunos estudiantes que no sólo tengan que bregar con el aprendizaje de una nueva lengua sino que tengan que luchar también con el aprendizaje del manejo de un software, suponiendo esto una sobrecarga cognitiva. Además no es apto para todos los perfiles de estudiantes pues, como ha demostrado Kötter (2001), los estudiantes con una competencia básica o incluso intermedia en la lengua meta, necesitarán más apoyo del tutor del que era previsto. Para evaluar la videoconferencia Wang (2004) elabora algunos criterios como facilidad de uso, confianza o calidad. Aún a día de hoy el criterio de cumplir este requisito a menudo depende de cuestiones técnicas como tener una buena conexión a Internet de banda ancha para que no merme la calidad del vídeo o audio, pues se ha demostrado que la mala calidad de la conexión afecta negativamente a aquellos alumnos principiantes que para reforzar su comprensión se apoyan en un movimiento de los labios continuamente interrumpido bajo malas condiciones de conexión.

Otro asunto que afecta al resultado de las interacciones por videoconferencias es el observado a nivel interpersonal entre estudiantes, pues en algunas experiencias (Coverdale, 2000) se ha hecho patente la frialdad afectivo-emotiva del medio (videoconferencia) que incide en la distancia percibida entre los participantes. No obstante, también se ha observado como incluyendo una imagen de uno mismo en interfaz de la conferencia se mejora este aspecto al tener siempre cada interlocutor conciencia del efecto que está creando.

Habilidades pedagógicas para la enseñanza online

A diferencia de otras asignaturas deberíamos comenzar contextualizando el aprendizaje específico de lenguas como de una naturaleza propia que justificará la demanda o preferencia por medios online de carácter sincrónico: “El aprendizaje de lenguas es un proceso basado en habilidades antes que uno basado en contenidos. El desarrollo de habilidades, como las de hablar y escuchar, requieren constante interacción sincrónica en la lengua meta” (2, 2009, p. 5).

La enseñanza en línea requiere habilidades diferentes de la enseñanza presencial. Parte de esas habilidades serán aquellas relacionadas obviamente con los aspectos técnicos, pero ser un tutor virtual implica bastante más que saber qué tecla pulsar. Así Bennett y Marsch (2002) proponen dos tipos de habilidades más allá de lo estrictamente técnico:

1. identificar los parecidos y diferencias entre los contextos presenciales y los de enseñanza y aprendizaje online,
2. identificar estrategias y técnicas para facilitar el aprendizaje online y ayudar a los estudiantes a explotar las ventajas tanto en relación al aprendizaje independiente como colaborativo.

Ello explicaría el error en el que caen algunos profesores cuando guiados por su experiencia profesional deciden transferir la clase tradicional al ciberespacio, pensando que de la primera a la última tarea pueden ser transferidas al ciberespacio si antes han funcionado en clase (Yue Hua Sun, 2011). Para marcar esa diferencia han de establecerse las cuestiones clave para los profesores de lengua del siglo XXI, pues las habilidades propias de la enseñanza de lengua online son diferentes tanto de la enseñanza tradicional de lenguas como de la enseñanza online de otras asignaturas.

En lugar de verter unos contenidos de un medio a otro trabajar con entornos digitales requiere ciertas pautas diferentes. Algunas propuestas basadas en experiencias (Vrasidi & McIsaac) proponen criterios bastante intuitivos como el de tomarse el tiempo suficiente para la planificación. Constituye un error común considerar que un curso online requerirá menor esfuerzo del profesor. Es algo categóricamente falso pues involucrarse en este tipo de enseñanza requerirá desde el principio de una pormenorizada planificación a desarrollar y revisar antes de la marcha del curso. De no estar suficientemente detallado este plan, ello irá en detrimento de los objetivos marcados. Al tratarse de un entorno online no debe desatenderse el interfaz del curso, tales como dibujar el esquema del contenido en detalle. Otra cuestión a tener en cuenta en los cursos online es la necesidad de dar una rápida respuesta a los estudiantes (*feedback*), pues en ello no es sólo un medio para informar al alumno del acierto o error de su ejercicio, sino que encierra un componente humano. Mientras en una clase presencial el profesor puede interactuar gestualmente, en un entorno virtual se carece de gestualidad y la demora en respuesta del profesor puede propiciar una sensación de abandono en el alumno. Por ello la respuesta es la única manera de la que depende el profesor para evidenciar su presencia. Como norma estos investigadores estipulan que el profesor se ponga en contacto con los alumnos como mínimo una vez por semana tanto para evidenciar ese interés sobre la marcha del curso, como para obtener información acerca de algún aspecto que no funcione o deba ser retocado. Pero la intervención no debe siquiera quedarse en ello, sino que debe participar en el discurso para proporcionar suficiente estímulo.

Se ha apuntado otro problema pedagógico como es el de crear una comunidad online, pues es determinante para asegurar que el aprendizaje sea significativo, basado y apoyado socialmente en resultados cognitivos (McLoughlin y Oliver, 1999). Como se venía apuntando a lo largo de este trabajo este es un pilar fundamental de la enseñanza online, pues es la pieza que explica la calidad de las interacciones y el tipo de aprendizaje. Es incluso determinante en aquellos modelos pedagógicos que, como se verá más adelante, proponen un cambio de roles entre el tutor y el alumno.

Estas y otras habilidades han sido integradas en un modelo propuesto por Hampel y Stickler (2005) poniendo el énfasis en la relación existente entre todas ellas. Según estas investigadoras no todas las habilidades están al mismo nivel, sino anidadas unas en otras, pues no se podría desarrollar unas de ellas sin haber dominado otras anteriormente. Ello ha dado lugar a la configuración de la pirámide de habilidades:

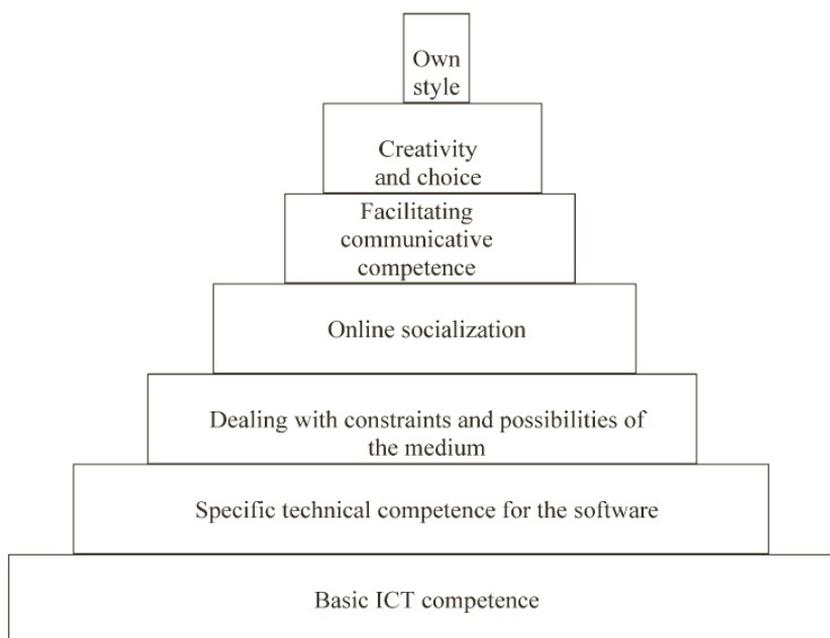


Figura 1. Pirámide de habilidades

Con esta pirámide se pretende dar imagen de la complejidad subyacente a la formación de tutores online. Resumiremos en pocas líneas esta propuesta de pirámide de habilidades. En la base de esta pirámide están las competencias básicas de un usuario de ordenadores, tanto las de hardware como algunas de sistema operativo. El siguiente escalón de la pirámide lo representan aquellas habilidades relacionadas con la competencia en algún software específico para la enseñanza de idiomas, tanto aquellos específicos (Elluminate, Blue Black Board, Blackboard, Hot potatoes...) como aquellos programas de uso general pero que pueden ser aplicados a la enseñanza de idiomas (Skype, por ejemplo).

En el siguiente escalón los tutores deben saber tratar con las restricciones y posibilidades de tal software específico, pues sólo manejándolo de ese modo se le puede sacar partido, algo que siempre irá más allá de cualquier reducido enfoque que busque adaptar materiales exitosos en la clase presencial. La socialización aún aparece después de haber cubierto estas cuestiones básicas de software. Como se había apuntado antes, la socialización, crear un sentido de comunidad corresponde a una de las tareas más del tutor online, hasta el punto de considerar que una clase sin un sentido de comunidad será poco adecuada para un aprendizaje exitoso (Hampel & Stickler, 2005). No obstante, también sostienen que no hay garantía de que el más jovial y querido tutor en la enseñanza presencial pueda ser también exitoso en este nivel. El siguiente será tratar con la creatividad y la elección. A diferencia de las clases presenciales en las que el profesor puede escoger diversos materiales a parte del manual y llevarlo a clase, en este caso se apela a la construcción de actividades. Por último, aunque no muy alejado del concepto de creatividad, tenemos el estilo personal pues aglutina en sí la habilidad para sacar las ventajas de cada material, para alcanzar la máxima compenetración con sus alumnos y para usar los recursos creativamente para promover el aprendizaje activo y comunicativo.

A este modelo le han surgido críticas (Compton, 2009) que comienzan por cuestionar la existencia de una verticalidad tan secuencial entre los grupos de habilidades de la pirámide, cuando en realidad algunas podrían desarrollarse simultáneamente, o podrían presentarse agrupadas varias habilidades en grandes subgrupos. Así, por ejemplo, se propone agrupar horizontalmente la habilidad de socialización y la de competencia comunicativa, justificándose la mutua retroalimentación, por otro lado son las únicas habilidades conectadas de modo más directo con la pedagogía. Pero se extrae una cuestión destacable: al exponer una progresión secuencial y ascendente verticalmente de habilidades dábamos por sentado que el profesor ideal estaría en el punto más alto de la pirámide pero eso no es más que una suposición: “un vistazo a la pirámide sugiere que el tutor que ha desarrollado su propio estilo de enseñanza ha alcanzado el más alto nivel de habilidades pero ese no es necesariamente el mismo nivel que aquel en el cual un tutor está listo o preparado para enseñar (...) y no hay pistas en la pirámide para saber cuándo esto sucederá” (3, 2009, p. 81).

Precisamente Compton (2009) frente a esta pirámide de habilidades propone una estructura más global que conserva algo de su verticalidad, pero pone el acento en la horizontalidad de tres áreas simultáneas como la tecnología, la pedagogía y la evaluación. El ascenso vertical se dará en cada uno de los niveles desde una destreza novata hasta la experta pasando por una profesional. Así, por ejemplo, en el nivel amateur, ya consciente el profesor de la necesidad de construir una comunidad online y una socialización, la habilidad pedagógica será la de adquirir conocimiento de cómo promover estrategias para construir tal comunidad e interacciones y de las teorías de aprendizaje online de lenguas. En el nivel profesional el conocimiento se torna en capacidad de poner en práctica ese conocimiento y otros como el de dar con los materiales adecuados que coincidan con la tarea del aprendizaje online de lenguas. Ya por último en el nivel experto ese conocimiento y habilidad han de conducir a la creatividad aplicada, por ejemplo, al uso y adaptación de materiales, o a la creación de nuevos materiales y tareas, con que facilitar la competencia comunicativa y la interacción online.

Por último en esta cadena citaremos a Yue Hua Sun, S. quien poniendo el foco en la pedagogía ve acertada la crítica de Compton a Hampel & Stickler al descubrir lo que podríamos llamar una horizontalidad encubierta, pero además tan sólo observa propuestas estrictamente pedagógicas en los escalones cuarto y quinto correspondientes a la socialización online y a la competencia comunicativa. También critica a Compton por hacer una propuesta muy general que por su ausencia de detalles sirve de poca ayuda a la práctica: “¿Cuáles exactamente son esas estrategias y teorías? ¿Qué hacer y cómo hacerlo? Además, ¿qué no hacer en la enseñanza online de lenguas?” (4, 2011, p. 431). Así Yue se alía con propuestas como las de Guichon (2009) que propone tres competencias que deberían desarrollar los profesores de lenguas: competencia de regulación socio-afectiva, competencia de regulación pedagógica, competencia de regulación multimedia. Ante los fallos que rodean el entorno de las clases virtuales la respuesta usual es achacarlo a problemas técnicos, y de ahí que en algunos cursos se incluyan clases adicionales para utilizar el programa y evitar fallos. Pero, según propone Yue, la pregunta que debería hacerse es acerca de la percepción de los estudiantes en la clase virtual o cómo impactan estos fallos técnicos en su comportamiento, o si el estilo pedagógico escogido ayuda a una enseñanza online.

La enseñanza tradicional centrada en el profesor, que acaba generando 'desechos' como serían todos aquellos que no son capaces de adaptarse al ritmo arbitrario ejercido por una política educativa, asiste en pleno siglo XXI a una época de transformación hacia un aprendizaje personalizado donde el alumno toma el centro del proceso y participa del contenido de aprendizaje. Tal es la defensa que Yue hace de este cambio de paradigma que critica abiertamente gran cantidad de funcionalidades y herramientas habituales del entorno online por no favorecer una interacción sincrónica como, por ejemplo, el aprendizaje de la gestión de materiales, blog, wiki, foro de discusión, envío por correo electrónico de grupo, etc. Junto con ellos no duda en señalar algunos problemas de la clase virtual como la baja asistencia o las

cuestiones referidas a cómo manejar la interacción oral con turnos de palabra, por citar algunos. La conclusión que extrae suena desalentadora: “Nuestra experiencia parece indicar que la clase tradicional no puede ser fácilmente reemplazada. Puedes programar tantas sesiones de clase virtual como desees, y organizar interesantes y estimulantes tareas de aprendizaje y actividades sobre ello. En realidad, los estudiantes parecen no considerarla como “clase” y de hecho los profesores tienen poco control sobre lo que está siendo usado o no” (5, 2001, p. 436). Ahora bien, más que desalentadora es inspiradora sobre la necesidad que argumentábamos de construir una pedagogía específica.

Pese a este mal resultado no desiste en su empeño por seguir apostando por este formato de enseñanza centrada en el alumno y apoyada firmemente en una pedagogía constructivista. Algunas de las características de esta pedagogía han sido abordadas por varios autores de las cuales Yue destaca algunas como que este tipo de enseñanza promueve la participación del estudiante, facilita interacciones múltiples, fomenta la construcción de una comunidad de aprendizaje, entiende el aprendizaje como un proceso, entiende el grupo de trabajo y el proyecto como parte importante del aprendizaje, impulsa grupos de discusión e iniciativas, impulsa a los estudiantes a construir su propio conocimiento, co-construir las fuentes y entorno de aprendizaje, co-crear nuevo aprendizaje y conocimiento, aprende en pequeños grupos, enfatiza la colaboración del estudiante...

El rol del aprendiz

Green L. y Gary K. (2006) extrapolan sus propuestas pedagógicas para el rol del profesor desde posturas psicológicas. Así, siguiendo la tesis de Palmer (1998) de que “enseñamos lo que somos” al igual que los niños aprenden de aquello que *hacen* sus padres antes de lo que estos les *dicen*, u ordenan, se extrapolan funciones ejemplares para los profesores. Se refieren con ello a que la disposición de un alumno hacia el material del profesor dependerá de la propia predisposición del profesor hacia el material. Si un profesor, consciente de la dificultad que puede entrañar un material, deja evidente su ansiedad ésta será interpretada por los alumnos que, como acto reflejo, también verán reforzada su propia ansiedad. Afortunadamente el profesor tiene la posibilidad de contagiar sentimientos positivos, pero como esto es debido al sistema de creencias que generan ese comportamiento y estas no son tan sencillas de cambiar la estrategia para solucionarlo ha de basarse en criterios más objetivos. La respuesta planteada para ello es una suerte de clase invertida en cuanto que en lugar de centrarse exclusivamente en la enseñanza de la materia, el profesor asistiría a la capacidad de los estudiantes para simbolizar e integrar el nuevo material. De esta manera se eliminaría la posibilidad nociva de poder influir negativamente sobre nuevos temas, pero al mismo tiempo se dispondría a los alumnos en la mejor posición para bregar con lo desconocido, no como una amenaza sino como una ocasión para el asombro y placer del descubrimiento. Esta idea de pasar el profesor al segundo plano entronca también con la teoría constructivista según la cual el profesor pasa a ser un mero facilitador y donde además “los estudiantes pasan de tener un rol pasivo que se limita a recibir una clase de un tutor, a un rol activo donde ellos participan activamente en el aprendizaje. El estudiante colabora tanto con el profesor como con otros estudiantes creando una interacción dinámica” (6, 2011, p. 6).

Basados en los principios del constructivismo social el propio contenido online ya no es un material recetado y empaquetado desde el enfoque de un profesor o modelo educativo como un producto *acabado*, sino que está centrado en el aprendizaje como *proceso* para abordar el desarrollo de las competencias. Si hablamos de la interacción del estudiante con el propio contenido curricular, nos referimos a la interacción con la materia que están estudiando para construir su significado: estudiantes interactuando con la materia para construir significado, relacionándola con los propios significados del alumno y aplicándola para resolver problemas (Moore, 1989). El alumno no es un participante pasivo sino un protagonista en su propio proceso de aprendizaje al amoldar sus estructuras mentales a las del propio entorno de

aprendizaje: “Podemos pensar en los alumnos no tanto como entrando en un curso o a un entorno de aprendizaje, sino como construyendo el curso de acuerdo a su *comprensión intuitiva* [affordances] del entorno de aprendizaje y de sus propias contribuciones como aprendices. El reto para cada estudiante a distancia es constituir su propia interfaz efectiva con el entorno de aprendizaje” (7, 2003, p. 89).

Como resultado de esta reconceptualización de la educación que pone al alumno en el centro se dibuja un nuevo escenario de aprendizaje con tres nuevos aspectos específicos a considerar (White, 2003):

- el aprendiz individual a distancia: su conocimiento y habilidades relacionadas con el propio aprendizaje de idiomas a distancia, y sus creencias y actitudes sobre tal entorno,
- el propio contexto: las fuentes y materiales de aprendizaje, apoyo al alumno, espacios de aprendizaje, oportunidades de interacción, los profesores, la comunidad de aprendizaje a distancia y las características del entorno de aprendizaje,
- y el interfaz: tanto el lugar en el cual, como los medios por los cuales aprendiz y contexto se encuentran. Podemos añadir que dado que nos encontramos en un entorno online, donde la presencia del material prima sobre la figura del profesor, será aún si cabe más necesario cuidar ese interfaz de usuario para eliminar toda posible ansiedad.

De hecho es en este último punto donde la autora pone especial acento: la importancia de la enseñanza a distancia está más en la relación e interacción entre el aprendiz y en contexto de aprendizaje que en la entrega de materiales de aprendizaje. Atendiendo a esta finalidad es prioritario que, en conexión con lo que decíamos al empezar el artículo acerca de la necesidad de construir y dinamizar una comunidad online, se aborde el diseño de tareas comunicativas online. No deberíamos entenderlas únicamente como una tarea más del tipo trabajo en equipo sino que deberíamos poner énfasis en su autenticidad proporcionando un contexto del mundo real para el desarrollo de este trabajo. Junto con este alegato por la autenticidad debemos fomentar igualmente la creatividad, lo cual podría canalizarse desde la propuesta de tareas autodirigidas por los propios estudiantes (Gruba, 2004).

Conclusión

Vivimos en un mundo cambiante y, como tal, la pedagogía no es sino un engranaje más que ha de moverse con él. La caracterización de un mundo globalizado como en el que vivimos pasa por asumir la fugacidad de los estándares, la imposibilidad de saber que hemos llegado ya al punto final. Analizando la pedagogía a la luz de la obra *Modernidad Líquida* (Bauman, 2000) podemos descubrir razones para apostar por otras propuestas pedagógicas no cubiertas hasta ahora. Más que una meta final en sí para la pedagogía podemos descubrir un *modus operandi*, una hoja de ruta que asuma este incesante estado de cambio que se escapa a ser atrapado y se escurre como un líquido en las manos. Vivimos en un mundo en el que las anomalías no han de ser ya vistas como la excepción, sino como la norma, y así en lugar de la alegría por recibir un mundo culturalmente terminado, construido, conocido, nos enfrentamos a la ansiedad y desconcierto de un perpetuo estado de cambio en el que el la construcción de significado procede de la experiencia (Green – Gary, 2016).

Este análisis pedagógico sirve para pensar que, frente a los modelos anclados a férreas estructuras de materiales y contenidos empaquetados y listos para dosificar pautadamente a los alumnos, se promueven prácticas pedagógicas dinámicas que al poner al alumno en el centro del aprendizaje, permiten la creatividad como herramienta capaz de reformular el proceso de aprendizaje. En conexión con esta idea, en lugar de unas propuestas pedagógicas más o menos fijas como las que hemos presentado hasta ahora, se debería apostar por estrategias pedagógicas que fomenten en los alumnos esta posibilidad de asumir el rol de construir el sentido. El enfoque comunicativo en la enseñanza de idiomas propone ya de algún modo esta estrategia de construcción de sentido por cuanto a la negociación de significado se refiere, pero podemos ir más allá si somos capaces de fomentar un aprendizaje centrado en el alumno.

Aunque se ha puesto el foco en diferentes criterios y propuestas que examinaron la enseñanza de idiomas online desde el punto de vista de habilidades y fortalezas del medio no debemos olvidar que el propio medio influencia también en el *significado*. En ese sentido incluso hay autores que, ya desde otra hoja de ruta, defienden poner antes el foco en cultivar actitudes críticas en los estudiantes para poder poner en relación formas, contextos, significados e ideologías. Se fomenta así al estudiante a tratar de responder preguntas tales como ¿Cómo son las huellas de la identidad de la persona o comunicador significado, y son estas huellas “expresiones dadas” o “expresiones no dadas”? ¿Qué intereses están en juego, y cómo son esos intereses identificables poder? La idea de fondo es nuevamente un modo de entender el enfoque comunicativo, pero de un modo más abierto y discursivo, que propone que la enseñanza de idiomas “deba enfrentarlos con el lenguaje no sólo como un sistema normativo, sino también como una práctica de adaptación que interactúa con sus mediaciones culturales y tecnológicos” (8, 2016, p. 354).

Lista de bibliografía citada

1. HAMPEL, R., URSULA, S. 2005. New skills for new classrooms: Training tutors to teach languages online. In: *Computer Assisted Language Learning*, 18:4, p. 311
2. WANG, Y., CHEN, N. S. 2009. Criteria for evaluating synchronous learning management system: arguments from the distance language classroom. In: *Computer Assisted Language Learning*, 22, 1, 1 – 18, p. 5.
3. COMPTON, K. L. 2009. Preparing language teachers to teach language online: a look at skills, roles, and responsibilities. In: *Computer Assisted Language Learning*, 22, 1, p. 81.
4. YUE HUA SUN, S. 2011. *Online Language Teaching: the Pedagogical Challenges, Knowledge Management & E-Learning: An International Journal*, Vol. 3, No. 3, p. 431.
5. YUE HUA SUN, S. 2011. Online Language Teaching: the Pedagogical Challenges, *Knowledge Management & E-Learning: An International Journal*, Vol. 3, No. 3, p. 436.
6. JOHNSON, C., CORAZZINI, K., SHAW, R. 2011. Assessing the feasibility of using virtual environments in distance education. *Knowledge Management & E-Learning. In: International Journal*, 3, 1, p. 6.
7. WHITE, C. 2003. *Language learning in distance education*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 89.
8. KERN, R. 2014. Technology as Pharmakon: The Promise and Perils of the Internet for Foreign Language Education. In: *The Modern Language Journal*, 98, 1, p. 354.

Lista de bibliografía utilizada

ALLEN, E., SEAMAN, J. 2014. *Gradechange: Tracking online education in the united states. The Survey of Online Learning*. <http://www.onlinelearningsurvey.com/highered.html>

BAUMAN, Z. 2000. *Liquid modernity*. Cambridge: Polity Press.

BENNETT, S., MARSCH, D. 2002. Are we expecting online tutors to run before they can walk? In: *Innovations in Education and Teaching International*, 39, 1, pp. 14 – 20.

BERNARD, R. et al., 2009. A meta-analysis of three interaction treatments in distance education. In: *Review of Educational Research*, 79, 3, pp. 1243 – 1289.

COMPTON, K. L. 2009. Preparing language teachers to teach language online: a look at skills, roles, and responsibilities. In: *Computer Assisted Language Learning*, 22, 1, pp. 73 – 99.

- COVERDALE JONES, T. 2000. The use of video-conferencing as a communication tool for language learning: Issues and considerations. In: *IALL Journal of Language Learning Technologies*, 32, 1, pp. 27 – 40.
- DE LA FUENTE, M. J. 2003. Is SLA interactionist theory relevant to call? A study on the effects of computer-mediated interaction in L2 vocabulary acquisition. In: *Computer Assisted Language Learning*, 16, 1, pp. 47 – 81.
- GREEN, L., GARY, K. 2016. Pedagogy for a Liquid Time. In: *Stud Philos Educ*, 2016, 35, pp. 47 – 62
- GRUBA, P. 2004. Designing tasks for online collaborative language learning. In: *Prospect*, 19, 2, pp. 72 – 81.
- GUICHON, N. 2009. Training future language teachers to develop online tutors' competence through reflective analysis. In: *ReCall European Association for Computer Assisted Language Learning*, 21, 2, pp. 166 – 185.
- HOLDEN, J. T., WASTFALL, P. J. L. 2006. *An instructional media selection guide for distance learning*. Boston: United States Distance Learning Association.
- JOHNSON, C., CORAZZINI, K., SHAW, R. 2011. Assessing the feasibility of using virtual environments in distance education. Knowledge Management & ELearning. In: *International Journal*, 3, 1, pp. 5 – 16.
- HAMPEL, R., STICKLER, U. 2005. New skills for new classrooms: Training tutors to teach languages online. In: *Computer Assisted Language Learning*, 18, 4, pp. 311 – 326.
- KARMSCH, C. 2009. *The multilingual subject: What foreign language learners say about their experience and why it matters*. Oxford: Oxford University Press.
- KERN, R. 2014. Technology as Pharmakon: The Promise and Perils of the Internet for Foreign Language Education. In: *The Modern Language Journal*, 98, 1.
- KÖTTER, M. 2001. Developing distance language learners' interactive competence can synchronous audio do the trick? In: *International Journal of Educational Telecommunications*, 7, 4, pp. 327 – 353.
- MOORE, M. G. 1989. Three types of interaction. In: *American Journal of Distance Education*, 3, pp. 1 – 7.
- PALMER, P. 1998. *The courage to teach: Exploring the inner landscape of a teacher's life*. San Francisco: Wiley.
- VRASIDAS, C., McISAAC M. S. 2000. Principles of Pedagogy and Evaluation for Web-Based Learning. In: *Educational Media International*, 37, 2, pp. 105 – 111.
- WANG, Y., CHEN, N. S. 2009. Criteria for evaluating synchronous learning management system: arguments from the distance language classroom. In: *Computer Assisted Language Learning*, 22, 1, pp. 1 – 18.
- WANG, Y. 2004. Supporting synchronous distance language learning with desktop videoconferencing. In: *Language Learning & Technology*, 8, 3, pp. 90 – 121.
- WHITE, C. 2003. *Language learning in distance education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- YUE HUA SUN, S. 2011. Online Language Teaching: the Pedagogical Challenges, Knowledge Management & E-Learning. In: *International Journal*, Vol. 3, No. 3.

Contacto

Mgr. Ivan Alonso Gayoso

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Hybernská, 3, 110 00 Praha 1

Česká republika

Email: ivan.gayoso@gmail.com