

La investigación del discurso escrito en el aprendizaje de idiomas en entornos colaborativos y wikis

Researching Learner Written Language in Collaborative Environments and Wikis

María Belén Díez-Bedmar
Universidad de Jaén
belendb@ujaen.es

Pascual Pérez-Paredes
Universidad de Murcia
pascualf@um.es

Resumen

Es bien sabido que el uso de las nuevas tecnologías ha sido instrumental en la promoción del conocimiento digital y del aprendizaje colaborativo del lenguaje. Sin embargo, Bax (2003) ha visto en la comunicación asistida por ordenador un gran potencial en las etapas abierta y de normalización. Aunque un número importante de investigaciones en los últimos años se han dedicado a la comunicación asíncrona por medio de web 1.0, los esfuerzos realizados en la actualidad han comenzado a analizar el uso de herramientas de video síncronas (Jauregui y Bañados, 2008), blogs (Murray y Hourigan, 2008) y wikis (Lund, 2008).

En este artículo presentamos una experiencia colaborativa en línea entre dos Instituciones de Educación Superior en Inglaterra y España (curso académico 2008/2009). Dicha experiencia ofreció a los alumnos la oportunidad de desarrollar su destreza escritora por medio de una serie de actividades de naturaleza digital en las que el wiki estaba integrado de forma natural. Los alumnos ingleses y españoles se embarcaron en la redacción de un folleto turístico de un monumento relevante desde el punto de vista histórico/artístico del otro país de forma colaborativa, ayudando al compañero en la redacción de su folleto y siendo ayudado de la misma manera.

Palabras clave: plataforma virtual, wiki, aprendizaje de lenguas, *e-discourse*, destreza escritora, proceso colaborativo

Abstract

It is a well-known fact that the use of new technologies has been instrumental in the promotion of digital literacy and collaborative language learning. Notwithstanding, Bax (2003) has seen in CMC an enormous potential in both the open and the normalization stages. Although much of the research in the past years has been geared towards web 1.0 asynchronous communication, more recent efforts have started to analyze the use on synchronous video tools (Jauregui and Bañados, 2008), blogs (Murray and Hourigan, 2008), and wikis (Lund, 2008).

This paper examines a collaborative learning experience between higher institutions in the UK and Spain (academic year 2008/2009). This experience offered students the opportunity to develop their writing skill by means of a series of digital activities within which a wiki was integrated. Thus, Spanish and English students were encouraged to write a tourist brochure on a building of historic or/and artistic relevance from the other country in a collaborative way, helping the peer in the writing of the brochure and being helped in a similar way.

Keywords: virtual platform, wiki, language learning, e-discourse, writing skills, collaborative process

Introducción

La motivación para el desarrollo de la actividad de comunicación colaborativa en línea que describimos en este capítulo surgió por la realidad discente en el aula al impartir la asignatura troncal de tercer curso “Gramática Inglesa”, de 12 créditos LRU, en la “Titulación conjunta de Licenciatura en Filología Inglesa y Diplomatura en Turismo” de la Universidad de Jaén.

El grado de participación de los alumnos en esta asignatura no podía considerarse excesivamente satisfactorio a tenor de la interacción observada en el aula. Los cuestionarios recogidos con la opinión de los discentes durante el curso académico 2006-2007 demostraron que este hecho venía dado por la percepción del alumnado de que su futuro laboral está relacionado con el uso de la lengua materna en los ámbitos de alojamiento, restauración, planificación y gestión pública de destinos en la provincia de Jaén. Por lo tanto, el alumnado suele ver el objetivo de la asignatura - la descripción sistemática de los niveles sintáctico, semántico y pragmático del inglés contemporáneo - como poco aplicable a su futuro laboral, lo que repercute en su interés por la asignatura y su posterior formación. La idea de que van a utilizar la lengua extranjera en escasas ocasiones en su carrera profesional viene también corroborada por su “prácticum”, es decir, el periodo de prácticas obligatorio que se realiza en el último curso (10 créditos LRU), ya que saben que son pocas las ocasiones en las que podrán utilizar la lengua extranjera durante dicho periodo de prácticas.

Por otro lado, el alumnado de esta titulación conjunta había manifestado la falta de cursos que se ofrecen en inglés para fines específicos en sus estudios universitarios. De hecho, aparte de las dos asignaturas troncales sobre uso del inglés en los dos primeros años de la titulación, “Inglés Instrumental Intermedio” e “Inglés Instrumental Avanzado”, de 15 créditos LRU cada una, sólo se oferta una asignatura cuatrimestral optativa de inglés para el sector turístico, titulada “Ampliación de Inglés” de 4,5 créditos LRU. Por lo tanto, las posibilidades de ampliar el conocimiento de la lengua inglesa en el sector turístico y practicar las cuatro destrezas son limitadas y, a nuestro parecer, insuficientes. Este extremo, unido a su experiencia en el “prácticum”, hace que los alumnos no sean conscientes de la importancia de desarrollar las competencias establecidas en “Gramática Inglesa” para su futuro laboral en una sociedad internacional cada vez más global y, además, en pleno proceso de convergencia en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

Ante esta situación, nos pareció adecuado realizar una intervención docente en el primer cuatrimestre del curso académico 2008/2009 en la que el alumnado pudiera desarrollar e integrar los conocimientos disciplinares, las competencias académicas y las profesionales de la asignatura mediante el uso de tecnologías digitales de comunicación. De esta manera, se ofrecía también la posibilidad de usar las nuevas tecnologías en el proceso de aprendizaje y desarrollar así competencias transversales que podían ayudar al alumnado a convertirse en alumnos capaces de desarrollar un aprendizaje autónomo y continuado a lo largo de un cuatrimestre.

Con ser de gran interés lo anterior, la puesta en marcha de esta actividad de comunicación también nos ofrecía la oportunidad de investigar diferentes fenómenos

asociados a aspectos relacionados con los procesos comunicativos en el marco de los nuevos tipos de discurso de naturaleza digital en contextos de aprendizaje de una lengua extranjera. En concreto, uno de nuestros intereses fue analizar diferentes aspectos relacionados con el *feedback* y las correcciones que los diferentes estudiantes se daban los unos a los otros. En este sentido, la actividad que pusimos en práctica mediante el uso de los wikis es ciertamente única y enmarcada dentro de un contexto académico, ya que es difícil encontrar ejemplos reales de comunidades profesionales donde los integrantes de las mismas se corrijan su producción comunicativa, bien sea porque son competentes en la misma lengua, bien por cuestiones asociadas al protocolo, o a las normas sociales de etiqueta en contextos de comunicación digital.

Es precisamente el uso académico de estos medios de comunicación digital lo que distingue esta experiencia de la vivencia social diaria de los estudiantes que participaron en nuestro proyecto: ¿cómo afrontaron la realización de una experiencia de escritura colaborativa en línea? ¿Qué problemas encontraron? ¿Qué funcionó y qué aspectos habría que rectificar?

En el siguiente apartado ofrecemos una síntesis de los aspectos más singulares del discurso digital en los que nos apoyamos en el diseño de la experiencia que describimos en este trabajo. Posteriormente pasaremos a glosar las características de nuestra experiencia.

Los nuevos tipos de discurso

¿Por qué usar un wiki? ¿Qué sentido tiene utilizar un wiki en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera? ¿No estamos complicando una actividad que se podría hacer igualmente sin esta tecnología? Aún siendo importante abordar la escritura como un proceso y el trabajo colaborativo, ¿no es suficiente una hoja y un bolígrafo?

Las formas de comunicación que han nacido como consecuencia de la aparición de Internet han modificado nuestros hábitos diarios, así como la propia naturaleza del hecho comunicativo. Esta transformación ha afectado de manera muy considerable a la totalidad de la ciudadanía, pero quienes han experimentado un cambio más radical con respecto a las formas tradicionales de comunicación son los integrantes de la llamada “net generation” (Tapscott, 2009), esto es, niños que comenzaron a usar los ordenadores en los 90 y que en la actualidad son adultos que utilizan Internet como canal de comunicación preferido. Los medios digitales de comunicación son para este grupo de ciudadanos la manera natural de vehicular sus procesos comunicativos. Lo que para muchos de los “boomers” que comenzaron a usar *IRC*, *Telnet* o *Gopher* a comienzo de la década de los noventa se ha convertido en una opción de comunicación muy importante en su vida cotidiana, es para esta generación algo sustancial. Este hecho explica la importancia de Internet como medio de comunicación, así como la innegable influencia del mismo en la forma en la que usamos el lenguaje en contextos de comunicación digital.

Lo digital ha dejado huella en el lenguaje, lo ha transformado, tanto en los planos más obvios, el léxico por ejemplo, como en los más complejos, el pragmático. Por lo tanto, independientemente de los medios que se utilicen en el aula, la cultura digital ha transformado no sólo los objetos y su aprendizaje, sino el instrumento mismo mediante el cual aprendemos, esto es, la propedéutica de lo digital supera el plano meramente instrumental, situándose en un dominio propio y autosuficiente. Una vez

asentada su implantación en nuestra sociedad, parece adecuado reflexionar sobre la metodología de los medios digitales y sus implicaciones en contextos como el universitario.

Hace casi una década, Yus (2001:10) utilizaba el término ciberpragmática para el estudio de las “peculiaridades de la comunicación que establecen los usuarios gracias a las posibilidades de interactividad que ofrece [...] Internet”. Este autor subrayaba la importancia del texto a la vez que apuntaba a la vocación oral del mismo como seña identitaria en chats o correos electrónicos. Con todo, el dominio comunicativo digital es demasiado amplio como para ser reducido a unas pocas generalidades.

Herring (2007) ha clasificado el discurso de los entornos digitales de comunicación atendiendo a los diferentes géneros que con demasiada frecuencia se simplifican en terminologías reduccionistas como “el lenguaje de Internet”, “Netspeak”, etc. La autora sostiene que estos géneros no sólo se diferencian por las tecnologías que los hacen posibles, lo que bautiza como modalidades socio-técnicas, sino que “[they] refer not just to CMC systems, but also to the social and cultural practices that have arisen around their use”. Herring (2007: 3) propone una clasificación muy útil para los investigadores en este área que nos ocupa, superando las deficiencias del enfoque tradicional sobre el estudio de géneros y que, por añadidura, es lo suficientemente flexible como acomodar nuevas formas de comunicación que surgen en Internet. Según este enfoque, la comunicación digital aparece clasificada según factores (a) que atienden a la especificidad del medio {M1...M10}, y (b) a la situación comunicativa {S1...S8}. Posteriormente analizaremos estos factores en el contexto de nuestra experiencia y aplicaremos estas tuplas a nuestro diseño.

Los estudiantes universitarios actuales pertenecen a una generación que ha nacido, convivido y utilizado durante toda su vida la comunicación digital. Sin embargo, la implantación de la comunicación digital en el día a día académico de nuestras universidades, inmersas en un proceso de adaptación curricular al EEEES, que ha consumido importantes recursos humanos y materiales durante los últimos años, no es comparable a la de otros países de nuestro entorno. El informe de CRUE sobre TICs y universidad (UNIVERSITIC, 2008) constata que la ratio ordenador /alumno es 7,7 en el Reino Unido frente a 10,4 en España, o que en el Reino Unido el 71 % de los estudiantes universitarios tiene ordenador propio, frente al 58,2 % de nuestro país.

Por otro lado, los ciudadanos de los países de la Unión Europea abordan este nuevo fenómeno de comunicación de manera diferente. Jennings (2008) ha averiguado que el 13 % de los europeos participan en alguna red social, mientras que sólo un 10 % de los europeos crean contenidos digitales en línea. Sin embargo, el 40 % de los europeos participa, de forma pasiva, en estas redes sociales, bien leyendo, bien como miembro no activo de la misma. En España el porcentaje de participantes activos en redes sociales sólo llega al 4%, mientras que en el Reino Unido este porcentaje llega al 21%. Las diferencias, como se puede apreciar, son muy acusadas.

Los retos, es evidente, son diversos y complejos. En el siguiente apartado abordaremos el diseño de nuestra experiencia y explicaremos la forma en la que hemos aplicado las reflexiones contenidas en este apartado al mismo.

Descripción de la plataforma de comunicación e investigación

Partiendo de la experiencia ganada en el primer año de un proyecto de innovación docente interdisciplinar entre los Departamentos de Filología Inglesa y

Patrimonio Histórico de la Universidad de Jaén, que versa sobre la elaboración y aplicación de guías turísticas en la lengua materna y en la lengua extranjera (2007-2009)¹ (Díez Bedmar, 2008), y del pilotaje de una actividad de escritura colaborativa del mismo género llevada a cabo en el curso académico anterior (2007/2008) con el *Language Centre* de la Universidad de Leeds, decidimos crear una plataforma de aprendizaje que contara con un wiki para llevar a cabo una tarea de escritura colaborativa durante el primer cuatrimestre del curso académico 2008/2009.² Dicha tarea se incluyó como parte de las prácticas de la asignatura, como se había hecho en el pilotaje anteriormente citado.

Más que ofrecerles a los aprendices un wiki en el que desarrollar una actividad comunicativa, nuestro interés fue ofrecerles un conjunto de actividades de naturaleza digital en las que el wiki se integrase de forma natural. De esta manera, aparte de no centrar la actividad central en una tecnología específica, se ofrecía a los alumnos la posibilidad de aplicar dos destrezas (escritura y lectura) en la lengua inglesa, ampliar el vocabulario en lengua inglesa relacionado con la descripción de monumentos relevantes desde el punto de vista histórico y/o artístico, aplicar las competencias adquiridas en la asignatura “Gramática Inglesa” para la escritura de su guía turística y la oportunidad de ser reflexivos y críticos en el uso del lenguaje, ya que la actividad contempla la corrección de la producción escrita en español por alumnos nativos ingleses. Así, como se puede ver en la Figura 1, la actividad está dividida en las siguientes fases: (1) Conformidad de participación; (2) Asignación de compañero; (3) Romper el hielo; (4) Elección de monumento; (5) Tormenta de ideas; (6) Búsqueda de información; (7) Glosario; (8) Organización del texto y proceso de escritura; y (9) Entrega del trabajo.

The screenshot displays the 'UM - E-learning Platform' interface. At the top, it shows the course title 'Writing as a process and as a product in Computer-mediated Communication' and the user 'Pascual Pérez-Paredes' is logged in. The main content area is titled 'Topic outline' and lists ten stages of an activity:

- Fase 1. Conformidad de participar (dar email, autorización, etc.) / Participation agreement
- Fase 2. Asignación de compañero / Peer information
- Fase 3. Romper el hielo / Ice-breakers: meeting each other
- Fase 4. Elección de monumento / Choosing a monument to write about - Stage 4. Deciding on the building/painting/sculpture/town to be described in the tourist brochure
- Fase 5. Writing I
- Fase 6. Writing II
- Fase 7. Writing Stage 3. Glossary
- Fase 8. Paraphrasing and writing process
- Fase 9. Document upload.
- Fase 10. (Empty)

Stage 8 includes a definition of a Wiki: 'A wiki is a page or collection of Web pages designed to enable anyone who accesses it to contribute or modify content using a simplified markup language.' Below this, it states: 'This is the final and most crucial stage of the whole activity. We expect you to write your contribution and read your partner's and give feedback on areas such as text cohesion and coherence, grammaticality, style, vocabulary choice, etc.'

The interface also features a sidebar with navigation options like 'People', 'Administration', and 'Activities'. On the right, there is a calendar for April 2008, a list of online users, and a warning message: 'In case of problems with the platform, please contact matcarau@gmail.com'.

Figura 1. Las diferentes etapas de la actividad

Plataforma de aprendizaje y comunicación general

Aunque las universidades de Jaén y Murcia cuentan con plataformas virtuales, ILIAS y SUMA respectivamente, se encontraron limitaciones en ambas para el desarrollo de nuestra actividad y la investigación posterior. Por un lado, ILIAS no contaba con un wiki en el momento en el que se diseñó y aplicó la actividad, por el otro, SUMA, además de no disponer de wiki propio, no permitía acceder a datos estadísticos que nos permitieran analizar el uso que el alumnado hacía del wiki. Por lo tanto, la plataforma de aprendizaje elegida fue Moodle,³ cuya instalación, soporte y gestión corrió a cargo de la Universidad de Murcia.⁴

Moodle es un sistema de gestión de cursos, también conocido como un *Learning Management System (LMS)* o un entorno de aprendizaje virtual (VLE). Se trata de una aplicación gratuita de código abierto que las instituciones educativas pueden utilizar para crear experiencias de aprendizaje en línea. Moodle se puede instalar en cualquier ordenador que pueda ejecutar PHP y una base de datos SQL (por ejemplo MySQL) y puede ejecutarse en *Windows* y otros sistemas operativos, como *Leopard*, *Red Hat Linux* o *Debian GNU*. La palabra Moodle es el acrónimo de *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*, lo que deja traslucir el paradigma de programación orientada a objetos y la estructura modular del mismo. En un plano cognitivo, Moodle fomenta la creación de experiencias de aprendizaje que integran postulados constructivistas y construccionistas en una dimensión social (Sánchez Tornel y Pérez Paredes, 2008).

Características comunicativas y tecnológicas de los wikis utilizados

En este apartado haremos referencia la taxonomía de Herring (2007) apuntada anteriormente con la finalidad de caracterizar el contexto del discurso de los estudiantes que participaron en esta experiencia. La información entre paréntesis remite al lector a las características que configuran las tuplas correspondientes con la especificidad del medio {M1...M10} y la situación comunicativa {S1...S10}.

Nuestro wiki y la especificidad del medio

La utilización de wikis sitúa el proceso interactivo en el dominio de la comunicación asíncrona (M1) en la que se transmiten mensajes en sentido unidireccional (M2) y cuya materialidad y naturaleza gráfica persiste en el tiempo de manera indefinida (M3) mientras el recurso exista. El buffer de información es ilimitado (M4), por lo que no presenta limitaciones a sus usuarios en lo que concierne a la cantidad de datos a transmitir. Además, posibilita la inserción de diversos medios, como imágenes u otros recursos web, (M5). En nuestro entorno de trabajo, no es posible comunicarse de manera anónima (M6) y la mensajería instantánea no es posible (M7) a menos que los usuarios hayan abierto clientes específicos, aunque sí es posible el envío de mensajes a usuarios dentro de la plataforma Moodle. El filtrado (M8) carece de

sentido en este entorno, a menos que por tal entendamos la asignación grupal realizada por el docente. Asimismo, la cita de textos previamente escritos (M9) también carece de sentido ya que la posibilidad de recuperar todas las versiones de un texto la hace innecesaria. Por último, los mensajes se muestran a los participantes de diversas formas, ordenados cronológicamente desde el último al primero en el historial y, en el modo edición, mostrando sólo la última revisión del texto.

Nuestro wiki y los factores situacionales de la actividad de comunicación propuesta

En cuanto a los factores situacionales podemos atender a la estructura de la propia participación digital (S1) y a las características de los participantes (S2). Entre los primeros, la experiencia de comunicación mediante wikis que hemos llevado a cabo se caracteriza por una interacción (S1) entre dos sujetos, sin audiencia, si exceptuamos el profesor, y por lo tanto privada. Las características de los participantes (S2) vienen determinadas por su filiación académica en sus respectivos países e instituciones académicas, siendo las características demográficas de los participantes más uniformes en el grupo español que en el inglés. El propósito comunicativo de la interacción (S3) es de índole académica, siendo la motivación que mueve a los participantes la de consensuar, cooperar y aportar discurso sobre un tema (S4) con sesgo académico para el grupo español y comunicativo general en el caso de los participantes ingleses.

En lo que se refiere al discurso (S5) no se quiso predeterminar éste con directrices expresas, por lo que, pese al contexto académico en el que se desarrolló nuestra experiencia, la actividad de escritura propuesta, un folleto turístico, deja puertas abiertas a diferentes tonos, ya que queda a la elección de los integrantes del wiki la elección de la forma en la que se dirigirán a sus lectores. La actividad desarrollada por los participantes en esta actividad persigue distintos fines (S6) según la funcionalidad que aquellos quieran dar a sus interacciones más allá de la realización de la actividad académica. Las normas (S7) que se les dio a los participantes fueron estrictamente orientativas sobre la frecuencia de sus intervenciones y la finalidad última de la tarea de escritura, evitando en todo momento las normas sobre la propiedad o no del lenguaje que usan. Por último, hay que señalar que no se dieron normas sobre el código que iban a usar, esto es, sobre la variedad, dialectal o topolecto, que fuera utilizado por los participantes (S8).

Diseño de la experiencia

Con la finalidad de facilitar la implicación de los estudiantes en esta experiencia de comunicación digital, diseñamos una estructura de hitos en la que acomodar las diferentes actividades de los participantes. En general, cada uno de estos hitos requiere que los estudiantes pongan en práctica su competencia comunicativa. La experiencia global constó de nueve etapas, de las cuales sólo una de ellas propiamente estaba ocupada por el wiki. No obstante, es la realización del wiki lo que dio sentido a las actividades previas y posteriores al mismo. En este aspecto, podríamos considerar la realización del wiki como la actividad central de la experiencia que describimos en este artículo.

Las etapas 1 y 2 podrían considerarse como meros trámites informativos en los que los participantes firmaban su consentimiento a participar en la experiencia (Etapa 1)

y accedían al nombre de su compañero en la universidad extranjera correspondiente (Etapa 2). La número 3 consistió en un foro en el que la pareja de estudiantes recién creada se presentaba y establecía sus primeros vínculos comunicativos. La captura de pantalla en la Figura 2 muestra uno de estos foros. Los nombres de los participantes aparecen tachados:

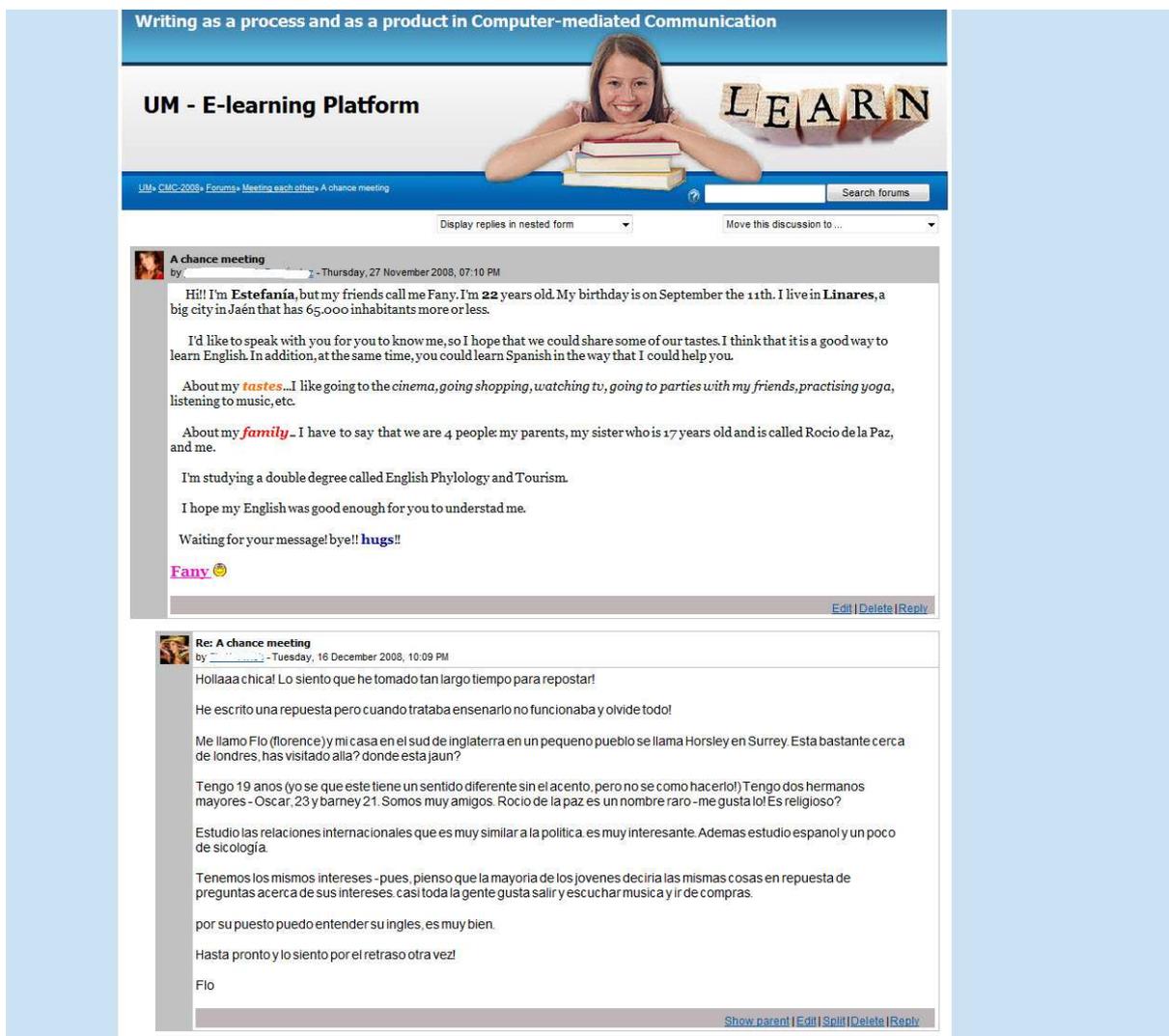


Figura 2. Captura de pantalla del foro de la etapa 3

En la siguiente etapa los participantes mantuvieron la comunicación mediante un foro de discusión en el que debatieron sobre el monumento o enclave histórico turístico sobre el que querían escribir en las etapas subsiguientes. Los participantes tenían que responder al menos una vez a sus compañeros y darles su opinión sobre la idoneidad de su elección. La siguiente captura de pantalla en la Figura 3 muestra otra pareja discutiendo lo anterior y dándose *feedback*:

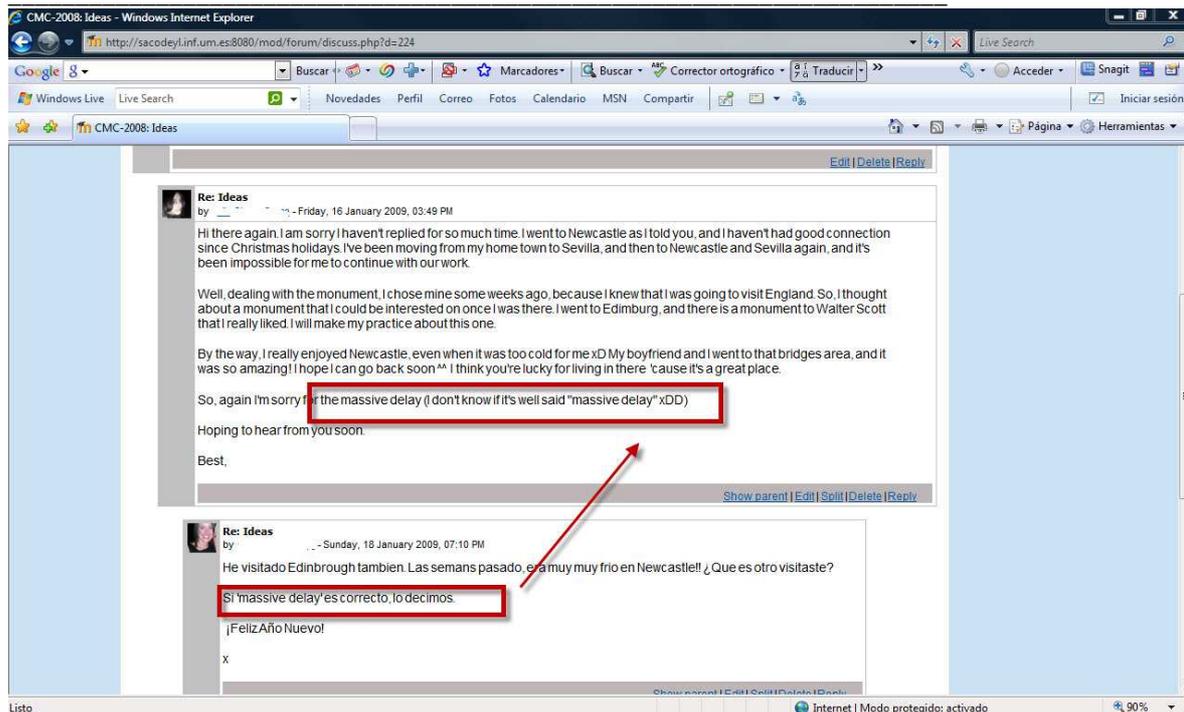


Figura 3. Captura de pantalla del foro de la etapa 4: ejemplo de tipo de *feedback*

Las siguientes etapas siguen el esquema habitual de una actividad de escritura centrada en el proceso, esto es, tormenta de ideas (Etapa 5) y localización de recursos idóneos de donde obtener información (Etapa 6). Estas dos etapas se desarrollaron igualmente bajo la forma de foros en los que de nuevo los participantes se comprometían a responder a sus compañeros al menos una vez. La número 7 requería que los estudiantes contribuyesen a la compilación de un glosario sobre el mundo del turismo y el arte. Por razones de espacio no nos detendremos en este punto.

Llegamos a la etapa 8, la más importante de nuestra experiencia, ya que en ella los estudiantes abordaron la escritura de su tarea en un wiki. La siguiente captura de pantalla (Figura 4) muestra la última versión de un wiki de una pareja. Las observaciones del compañero aparecen entre llaves y, en este caso, en la lengua extranjera de la persona que realiza las observaciones (el alumno inglés le escribe en español los comentarios a su compañero).

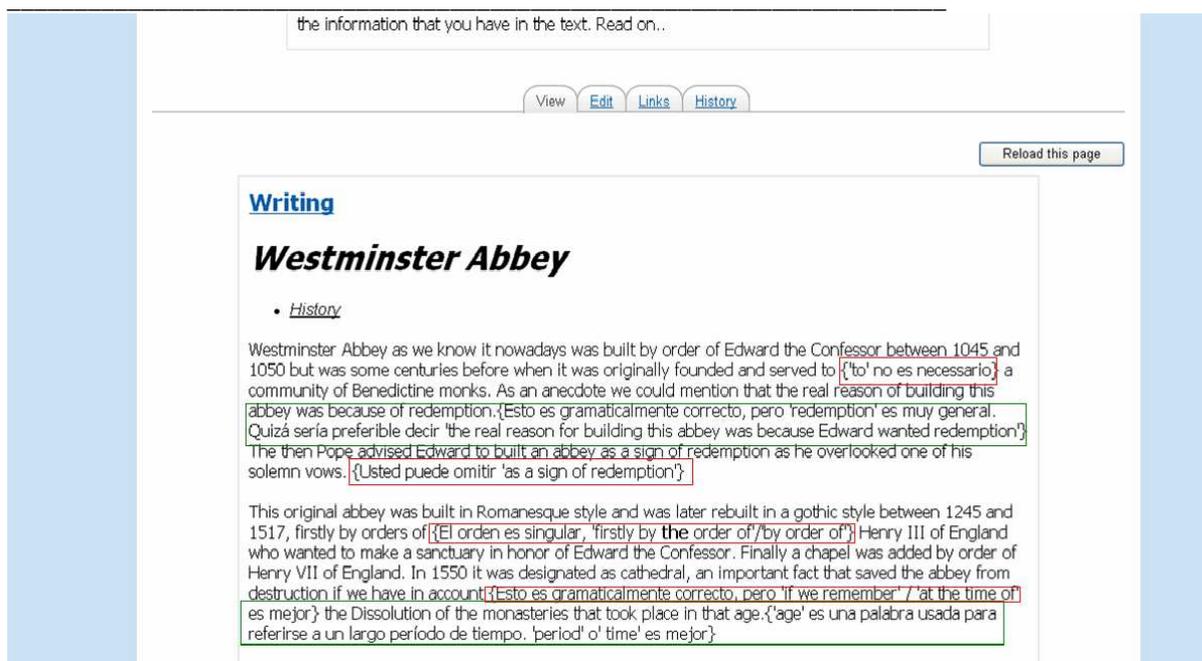


Figura 4. Algunos tipos de feedback realizados en la última versión de un wiki

Descripción de los resultados obtenidos

La descripción de la actividad colaborativa en línea llevada a cabo por ochenta estudiantes se puede dividir en tres grandes bloques, a saber, la realización de las etapas de las que consta la actividad, la creación de un glosario bilingüe y el uso del wiki para la escritura colaborativa del folleto turístico.

Realización de las etapas de las que consta la actividad

El número de alumnos que desarrollaron su actividad colaborativa en línea fue de 80, es decir, 40 parejas formadas por un alumno español y un alumno inglés. Para realizar esta actividad de la mejor manera posible, todo el alumnado, tanto el español como el inglés, recibió un seminario formativo previo en el que se les explicó el propósito de la actividad que iban a hacer, el uso de la plataforma virtual, así como las fechas en las que tendrían que hacer la actividad para favorecer la actividad colaborativa en ambos países (y así evitar los problemas que pudieran causar aspectos tales como la duración de las vacaciones de Navidad tanto en España como en Inglaterra, los puentes en España, etc.).

Sin embargo, la progresión de las cuarenta parejas a lo largo de la plataforma fue diferente en lo que concierne al número de etapas que cada alumno y/o pareja hizo, el momento en que las comenzaron, el número de palabras y de contribuciones o *posts* por etapa, etc.

En lo que se refiere al número de etapas que completó cada estudiante español, los datos en la Figura 5 indican que tres estudiantes decidieron no hacer la actividad y, por lo tanto, no hicieron ninguna etapa, mientras que veintidós alumnos realizaron un máximo de siete etapas de las nueve de las que conforman la actividad.



Figura 5. Etapas completadas por los alumnos españoles en la plataforma

Como se ilustra en la Figura 6, el número de estudiantes que completó cada etapa varió dependiendo de la prioridad que el alumno le dio a cada una de ellas y el tiempo que le dedicó a la actividad colaborativa en su conjunto. Así, las etapas que más alumnos hicieron ($n=35$) fueron la séptima (glosario) y la novena (entrega del trabajo). Este hecho está directamente relacionado con la evaluación de la actividad, ya que se requería la aportación de al menos tres términos en el glosario y la entrega del escrito final para que la realización de la actividad fuera tomada en cuenta para la nota final de la asignatura. Al contrario, la etapa número tres (romper el hielo) fue la que se obvió por parte de los estudiantes que realizaron menos etapas, a pesar de su importancia para establecer vínculos afectivos entre los miembros de la pareja.



Figura 6. Número de alumnos que realizaron cada etapa

Un dato que llama la atención en lo que se refiere al número de alumnos españoles que realizaron cada etapa viene dado por la que contempla la elaboración del escrito en un wiki, es decir, la número ocho. Para que esta etapa fuera considerada como

realizada y, por lo tanto, evaluable para la asignatura, se pidió la aportación de un borrador al menos, así como una corrección del borrador del compañero inglés como mínimo. El resultado de esta condición fue que tan sólo treinta y cuatro alumnos realizaron esta etapa de forma favorable. Estimamos que esto se debe a tres motivos. En primer lugar, hubo tres casos en los que el compañero inglés no facilitó ningún borrador de su guía turística en su wiki, por lo que los alumnos españoles no tuvieron la posibilidad de ofrecerles ningún tipo de retroalimentación. En segundo lugar, también aparecieron tres casos en los que los dos miembros de la pareja escribieron un borrador en sus wikis respectivas, pero no ofrecieron retroalimentación/comentarios, etc. al compañero. Finalmente, hay cinco casos en los que los alumnos españoles no completaron la etapa.⁵

El número de alumnos que realizó cada etapa también repercutió en la media de *posts* y de palabras que se escribieron a lo largo de la actividad. Como se puede ver en la Tabla 1, la etapa número 4 (Elección de monumento) fue la que recibió más *posts* y más palabras escritas por los alumnos españoles. Por el contrario, se registraron menos *posts* y palabras en la etapa número cinco (Tormenta de ideas), debido al tipo de actividad requerida.

	Media de <i>posts</i>	Media de palabras
Etapa 3	1,35	105,05
Etapa 4	1,825	212,825
Etapa 5	1,25	94,025

Tabla 1. Media de *posts* y de la palabras por etapa escritas por los alumnos españoles

Otro factor que describe la interacción del alumnado con la plataforma está representado por el momento en el que cada alumno comenzó cada etapa. Aunque se establecieron fechas límite para ir haciendo etapas relacionadas entre sí, por ejemplo de la 3 a la 6, se animó a los estudiantes a comenzar cualquier etapa en el momento en que lo desearan, para no limitar sus posibilidades de interacción. Así, el análisis de la progresión de los alumnos se puede resumir en una preferencia casi al 50% entre una forma de interacción lineal, es decir, una etapa después de la anterior, o no lineal, en las que varias etapas se realizan de forma simultánea o alguna etapa posterior se comienza antes que una etapa anterior. Entre los casos de la progresión no lineal, cabe destacar dos tipos de interacciones con las etapas en la plataforma que delatan el desarrollo inapropiado de la misma debido al escaso tiempo dedicado a la actividad en su conjunto y la falta de planificación para desarrollarla de forma apropiada. Por un lado, se aprecian los casos de tres estudiantes que comenzaron a hacer el wiki una vez que ya habían entregado su folleto turístico en la etapa nueve, es decir, llegaron al producto final sin haber trabajado su proceso. Por otro lado, hay dos personas que comenzaron muchas etapas en el mismo día, cercano a la fecha límite de entrega, lo que les llevó a no hacer todas las etapas, especialmente la número tres, como se comentó anteriormente, a no trabajar en el wiki o no entregar la actividad en la etapa final.

Esta progresión temporal también se puede ver en las fechas en las que los alumnos españoles comenzaron cada una de las etapas. Teniendo en cuenta que la fecha

límite de entrega del folleto turístico en la etapa nueve era la semana del 12 de enero de 2009, la progresión de los estudiantes a través de las diferentes etapas a lo largo de los meses de noviembre 2008 a enero 2009 muestra que los alumnos retrasaron el comienzo de las etapas a los últimos meses, diciembre y enero, aunque tenían libre acceso a las mismas desde noviembre.

Por último, cabe destacar que dos alumnas españolas utilizaron la lengua materna puntualmente. Una de ellas contribuyó con dos *posts* en español en la etapa 4, mientras que la otra lo hizo con un *post* en la etapa cuatro.

Creación de dos glosarios bilingües

Varias razones propiciaron la introducción de esta etapa en la actividad. En primer lugar, la necesidad de familiarizar a los estudiantes con el vocabulario especializado que iban a necesitar para redactar su folleto turístico y así aumentar su riqueza léxica en la lengua extranjera. En segundo lugar, ayudar a los estudiantes a profundizar en el espíritu colaborativo de la actividad que estaban desarrollando, ya que todos los participantes tenían acceso a todos los términos introducidos por los ochenta alumnos. Para que todos los alumnos contribuyeran al glosario por igual, se pidió que cada uno aportara un mínimo de tres entradas, en las que debía aportar el término en inglés o español, su traducción a la lengua extranjera y la referencia bibliográfica, en papel y/o en línea, que se había utilizado para la traducción (Figura 7).



Figura 7. Ejemplo de términos introducidos en el glosario Español – Inglés

Como resultado de la aportación de los alumnos españoles a esta etapa, se introdujeron ciento sesenta y tres entradas, que variaron desde una estudiante que introdujo el mayor número de términos, veintiséis, a tres alumnos que no hicieron la actividad y, por lo tanto, no aportaron ninguno.

Uso del wiki para la creación del folleto turístico

Como se puede observar en la Figura 6, treinta y un alumnos españoles realizaron el wiki propuesto en la etapa número ocho, en otras palabras, treinta y un alumnos realizaron al menos un borrador de su texto y corrigieron a su compañero como mínimo en una ocasión. Sin embargo, el número de borradores que cada alumno elaboró hasta llegar a la versión definitiva de su texto varió desde un solo borrador, como en el caso de once alumnos que no se beneficiaron de la retroalimentación de los compañeros ingleses, hasta dieciséis borradores en el caso de un alumno. De forma similar, el número de veces que los alumnos ingleses ofrecieron retroalimentación a los alumnos españoles se limitó a una vez en doce casos, mientras que el número máximo de retroalimentaciones por parte de los alumnos ingleses fue de cuatro. De estos datos se desprende que los alumnos españoles no recibieron tantas correcciones como borradores escribieron. De hecho, la media de borradores por parte de los alumnos españoles fue de 4,075, mientras que la media de correcciones que los alumnos ingleses aportaron en los wikis de sus compañeros españoles fue de 1,4.

El tiempo dedicado a la realización de esta parte de la actividad también determinó el número de borradores por parte del alumno español, de los comentarios por parte del alumno inglés y el momento en que esa retroalimentación se ofreció. En una situación ideal, hubiéramos esperado que el alumno inglés aportara sus comentarios después de cada borrador de su compañero español, que habría tenido en cuenta las sugerencias de su compañero para mejorar su texto en la lengua extranjera. De esta manera, se hubieran establecido turnos de interacción del alumno español (E), el alumno inglés (I), y así sucesivamente. Sin embargo, esto sólo sucedió en dieciséis casos. En ocho de ellos, el único comentario aportado por el estudiante inglés se encuentra después del primer borrador del alumno español, el cual realiza otro borrador (E-I-E). En otros cinco casos, hay más de una aportación del estudiante inglés entre sucesivos borradores del español (E-I-E-I-E).

La tercera posibilidad de interacción viene representada por la aportación del alumno inglés después del primer borrador del español, y otra aportación del alumno inglés que no va seguida de un nuevo borrador del estudiante español, en la mayoría de los casos debido a la cercanía de la fecha de entrega de la actividad o porque el alumno inglés realizó su aportación una vez que el alumno español ya había entregado su actividad final en la etapa número nueve (E-I-E-I). Los veinticuatro casos restantes se caracterizan por la falta de interacción entre los alumnos españoles e ingleses, ya que en trece casos los alumnos ingleses aportan su contribución, pero el alumno español no realiza un nuevo borrador, o el alumno inglés no aporta ningún tipo de contribución (once casos).

El tiempo real dedicado al wiki también muestra la premura con la que los alumnos realizaron esta etapa de la actividad. Aunque los wikis estaban a disposición de los alumnos desde el principio de la actividad, los alumnos los utilizaron durante poco tiempo en la mayor parte de los casos, como se desprende de la Figura 8. De hecho, tan sólo nueve personas lo utilizaron durante más de una semana, mientras que las demás decidieron utilizarlo menos de ese tiempo, especialmente dos días (en el caso de seis personas).

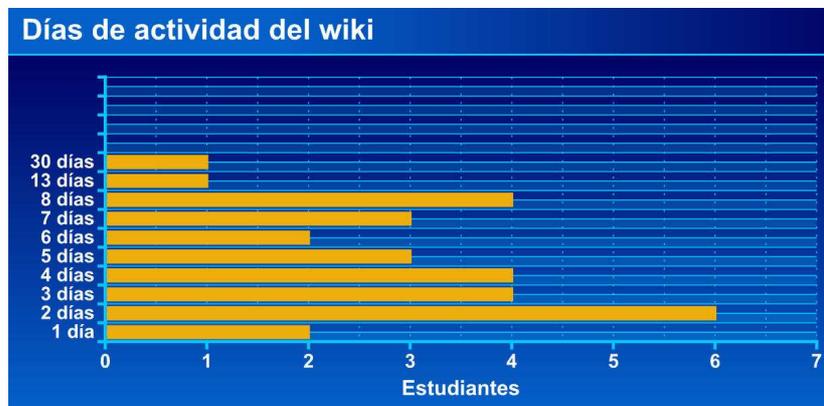


Figura 8. Días de actividad del wiki

Entre estos casos, es interesante resaltar el de una alumna que empezó a trabajar en el wiki un mes antes de la fecha de entrega de la actividad final, pero que no recibió ningún tipo de retroalimentación de su compañero inglés. De esta manera, se puede ver cómo el número de días que un wiki esté activo no tiene ninguna relación directa con el número de contribuciones que se hace en el mismo.

Algunas conclusiones

Es todavía pronto para aportar conclusiones definitivas sobre los resultados de la experiencia. No obstante, lo aquí presentado nos permite atisbar algunas conclusiones para el docente y el investigador interesado en los procesos comunicativos en línea, en general, y en los wikis en particular.

Los planteamientos iniciales de la experiencia que hemos glosado en este artículo pueden calificarse de adecuados, al permitirnos poner en práctica una experiencia de comunicación en línea colaborativa entre dos centros de enseñanza superior de dos países distintos e insertarla en el currículo oficial de los discentes.

La esencia de la utilización de un wiki estriba en la colaboración y en la posibilidad de revisar y actualizar el contenido allí creado o depositado. Nuestra experiencia presenta como novedad la utilización de un wiki en un contexto de expresión escrita en el que la colaboración se centra en la retroalimentación de las parejas de estudiantes. Por lo tanto, esta especificidad caracteriza el contexto situacional comunicativo de la actividad, a la vez que nos permite solucionar un tema central en la colaboración entre aprendices de lenguas con diferentes L1 que aprenden idiomas diferentes. La relación entre estos estudiantes es asimétrica, esto es, sus competencias comunicativas no son comparables, al igual que sus objetivos de aprendizaje. Por todo ello, la utilización de la retroalimentación intra grupal en cada wiki nos permite maximizar situaciones de trabajo colaborativo donde los discentes no aprenden la misma lengua extranjera y el compañero es hablante nativo de la misma.

Sin embargo, nuestro trabajo demuestra que pese a la constante monitorización, en algunos wikis se produjeron disfunciones importantes que imposibilitaron que la actividad llegase a buen puerto. Ciertamente este problema está íntimamente relacionado con la característica [S1] anterior y no es exclusiva del wiki en particular. En un contexto colaborativo el compromiso de los integrantes de un grupo de trabajo afecta tanto al proceso como al resultado de la actividad, por lo que se deben anticipar medidas correctoras que palien disfunciones en este ámbito. Aunque en nuestro caso se establecieron algunas directrices, como las fechas límite y las condiciones de realización mínimas para que la actividad se considerara evaluable para los alumnos españoles, los resultados obtenidos arrojan luz sobre otras medidas que se pueden adoptar para que todas las parejas de alumnos se beneficien de la experiencia en mayor grado.

Este primer análisis también nos permite constatar la existencia de diferentes patrones de interacción entre las parejas, lo que sin duda será objeto de un análisis específico por nuestra parte en el futuro.

La realización de esta actividad es buena prueba del proceso de normalización (Bax, 2003) en el que nos encontramos inmersos dentro del campo de la utilización de las nuevas tecnologías para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas. Decimos proceso de normalización y no normalización propiamente dicha, ya que los recursos humanos y materiales necesarios para la realización de esta tarea no están al alcance de todas las instituciones educativas. Es más, utilizando la terminología de Bax (2003), la tecnología, con sus inconvenientes, es más que visible. Prueba de ello son los seminarios que el equipo que participó en esta experiencia impartió en las dos universidades que tomaron parte en la misma.

Condie and Munro (2007) sostienen que la utilización de tecnologías digitales como las aquí discutidas podrán mantenerse en el tiempo con éxito si se integran de forma clara en el currículum docente sólo si existe apoyo y liderazgo institucional para su implantación. En cualquier caso la no utilización de wikis o de tecnologías parecidas no es una opción válida en el medio plazo. Los nativos digitales de los que habla Prensky (2001) no son un constructo abstracto alejado de la realidad universitaria. Están aquí y son nuestros alumnos.

Artículo concluido el 24 de octubre de 2009

Díez-Bedmar, M. B. y Pérez-Paredes, P. (2009). La investigación del discurso escrito en el aprendizaje de idiomas en entornos colaborativos y wikis. *Red U - Revista de Docencia Universitaria. Número Monográfico V. Número especial dedicado a WIKI y educación superior en España (II parte), en coedición con Revista de Educación a Distancia (RED)*. 31 de diciembre de 2009. Consultado el [dd/mm/aaaa] en http://www.um.es/ead/Red_U/m5/

Referencias bibliográficas

Bax, S. (2003). CALL - past, present and future. *System*, 31 (1), 13-28.

Condie, R. and Munro, B. (2007). *The impact of ICT on schools. A landscape review*. Coventry: BECTA.

Díez Bedmar, M. B. (2008). *En y hacia* Bolonia: los casos de Fonética Experimental y Gramática Inglesa en dos titulaciones de la UJA. En Obra Colectiva, *III Jornadas sobre el Espacio Europeo de Educación Superior “Avanzando hacia Bolonia”* (pp. 1-15). Murcia: EDINUM.

Herring, S. (2007). A Faceted Classification Scheme for Computer-Mediated Discourse. *Language at Internet*, 4 (1), 1-37 (Disponible en http://www.languageatinternet.de/articles/2007/761/Faceted_Classification_Scheme_for_CMD.pdf).

Jáuregi, K. and Bañados, E. (2008). Virtual interaction through video-webcommunication: a step towards enriching and internationalizing learning programs. *ReCALL*, 20 (2), 183-207.

Jennings, R. (2008). European Social Technographics Revealed. How Europeans Are Adopting Social Technologies. (Disponible en <http://www.forrester.com/Research/Document/Excerpt/0,7211,44854,00.html>)

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

Murray, L. and Hourigan, T. (2008). Blogs for specific purposes: Expressivist or socio-cognitivist approach. *ReCALL*, 20 (1), 82-97.

Prensky, M (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9 (5), 1-6.

Sánchez Tornel, M. y Pérez Paredes, P. (2008). The integration of social constructionist web enhanced language learning in Legal English: understanding new learning skills. En P. Sánchez Hernández, P. Pérez-Paredes, P. Aguado Jiménez. y R. Criado Sánchez (Col.), *Researching and teaching specialized languages: New contexts, new challenges* (pp. 845-860). Murcia: Editum, Universidad de Murcia.

Tapscott, D. (2009). *Grown up Digital*. New York: Mc Graw Hill.

UNIVERSITIC (2008). Informe disponible en http://encuentros.universia.net/imagenesfotos/images_material_dc/385-2972580-20090110-01612_0.pdf.

Yus, F. (2001) *Ciberpragmática. El uso del lenguaje en Internet*. Barcelona: Ariel.

Notas

1. “Elaboración y aplicación de la guía turística bilingüe (español-inglés) para la provincia de Jaén” (PID49B), concedido por el Vicerrectorado de Ordenación Académica, Innovación Docente y Profesorado en la Convocatoria de Proyectos de Innovación Docente 2007-2009.

2. El proyecto de investigación al que aquí nos referimos, titulado *Computer-mediated communication (CMC): aspectos lingüísticos, pragmáticos e interculturales* está siendo subvencionado por el Plan de Apoyo a la Investigación, Desarrollo Tecnológico e Innovación de la Universidad de Jaén (Acción 16, bienio 2007-2008).
3. <http://moodle.org/>
4. <http://sacodeyl.inf.um.es:8080/>
5. Si estos once casos se suman a los treinta y uno que aparecen en la Figura 5, el número total de casos es cuarenta y dos, es decir, dos más que alumnos españoles en la experiencia colaborativa en línea. Esto se debe a que hay dos casos en los que ninguno de los alumnos, ni el inglés ni el español, realizan borradores en el wiki y, por lo tanto, entran en la contabilización del primer y tercer motivos mencionados.