

## FORO VIRTUAL EN EL AULA DE LENGUA EXTRANJERA

MARÍA DEL SAZ CARRACUEL; MICHAEL ALAN BILBROUGH  
MARIA.DELSAZ@USACH.CL; MIKE.BILBROUGH@GMAIL.COM

### RESUMEN

Este estudio explora las diferencias de comportamiento entre estudiantes de inglés como lengua extranjera, en un debate cara a cara y un debate virtual, en cuanto al uso del idioma extranjero y la interacción entre participantes se refiere. Ambos contextos, presencial y virtual, difieren en sincronía y modo de comunicación: el presencial es síncrono y hablado; el virtual es asíncrono y escrito. Sin embargo, los resultados indican que el contexto virtual ofrece ventajas tales como una mayor participación por parte de los estudiantes y una menor inhibición a la hora de explorar con el idioma. En contraposición, se pierden los turnos de palabra y se encuentra una mayor divagación del tema central a tratar. Parece que la presencia de un moderador, en este caso el profesor, influye en este comportamiento. De todas formas, se entiende como algo positivo la incorporación de esta modalidad de comunicación dentro del aula de lenguas extranjeras, dadas las respuestas obtenidas por parte de los estudiantes al ser cuestionados al respecto.

**PALABRAS CLAVE:** Comunicación mediada por ordenador, aprendizaje de lenguas extranjeras, interacción en el aula.

### INTRODUCCIÓN

Hoy en día, el uso del ordenador para la comunicación entre personas y para la enseñanza forma parte de nuestras vidas y, a su vez, despierta un gran interés entre académicos de diversos campos, tales como educación, sociolingüística, psicología y análisis del discurso. Con respecto a este último campo, se ha prestado gran atención a discurrir si el lenguaje usado mediante la tecnología muestra características del lenguaje hablado o del escrito, llegándose a concluir que refleja un sistema único con una mezcla de los dos. Dicha investigación se centra en torno a dos áreas (Herring, 2008): las características estructurales, es decir, la forma del lenguaje en cuanto a tipografía, ortografía y el uso de neologismos; y los patrones del discurso, dentro del análisis del lenguaje en contexto, que se centra en aspectos como la cortesía bajo un enfoque pragmático, los turnos de diálogo y la coherencia bajo estudios de interacción, y en el estilo por géneros, dialectos y en grupo, en los estudios de registro. Otros estudios han tratado de señalar las diferencias existentes entre las interacciones en línea y aquellas cara a cara, especialmente en relación al efecto que tienen en el discurso, la colaboración entre participantes, la dinámica

de grupo y, de forma más exhaustiva, en las relaciones humanas (Daugherty, et al., 2005; Ellis, Goodyear, Prosser y O'Hara, 2006; Heckman y Annabi, 2005; Lobel, Neubauer y Swedburg, 2005).

Una de las ventajas más reconocidas del uso del computador para el aprendizaje es el hecho de que permite a los estudiantes disponer de tiempo para la reflexión antes de enviar un mensaje (DeVries y Lim, 2003); pueden volver a cierto hilo de debate y revisar conceptos iniciales, lo cual no es posible en conversaciones cara a cara a menos que se hayan grabado. Al estar basada en texto en gran medida, favorece un nivel más profundo de pensamiento y de procesamiento del material de clase (DeVries y Lim, 2003; Lee, Armitage, Groves, y Stephens, 1999). En este tipo de contexto de aprendizaje, tanto los profesores como los alumnos participan en los procesos de enseñanza y aprendizaje, donde el papel del profesor cambia de proveedor de contenido a facilitador de contenido, dando unas líneas de actuación para los debates y encargándose de que haya armonía en el grupo (DeVries y Lim, 2003). Como consecuencia, la igualdad entre estudiantes se ve promocionada y se anima a la participación (DeVries y Lim, 2003; Warschauer, 1995), ya que se eliminan algunas de las barreras psicológicas y sociales de la interacción. A su vez, esta igualdad también se da entre estudiantes y profesor, lo que facilita el aprendizaje colaborativo (Ladyshevsky, 2004; Gordon, Smith, Ferguson, y Caris, 2001) y puede dar lugar a una formación de relaciones más fuertes entre individuos que aquellas que se forman en contextos cara a cara (DeVries y Lim, 2003).

La desventaja más significativa que encuentran los investigadores es la pérdida de comunicación no verbal y paralingüística (DeVries y Lim, 2003). Esto hace que los mensajes, en ocasiones, parezcan más críticos de lo que se pretendía o que se dé lugar a ambigüedades (Ladyshevsky, 2004; Lee, Armitage, Groves, Stephens, 1999). Sin embargo, a pesar de la cantidad de información que se da en la comunicación cara a cara, algunos estudiantes son más reacios a interactuar con el profesor o con el resto de los compañeros en ese tipo de contexto, especialmente en la clase de lengua extranjera. Otro problema que se ha hallado es el hecho de que los estudiantes se ven desanimados por la falta de una retroalimentación inmediata, por la ambigüedad del contexto, que se clarifica y reformula con mayor facilidad en situaciones cara a cara, y por la falta de familiaridad con ciertas herramientas tecnológicas (Ladyshevsky, 2004; Lee et al., 1999).

## OBJETIVOS

El objetivo de esta investigación es determinar la medida en que el uso de herramientas de comunicación mediada por ordenador es beneficioso para la clase de inglés como lengua extranjera en el ámbito universitario, en cuanto al uso del léxico y la coherencia en la interacción entre los participantes, como complemento a la enseñanza presencial en el aula. Para ello, se han analizado dos debates llevados a cabo en dos medios de comunicación diferentes: un debate presencial en el aula y otro debate en un foro virtual, todo dentro de un contexto de la clase de inglés como lengua extranjera, analizando el uso del lenguaje y la coherencia en la interacción entre alumnos y con el profesor. A la luz de las características descritas anteriormente, nuestra hipótesis es que encontraremos diferencias significativas entre ambos contextos, con consecuencias ventajosas de la herramienta virtual para implementar la enseñanza tradicional.

## METODOLOGÍA

Cuarenta estudiantes universitarios, de un total de 48 matriculados en dos clases de inglés (nivel B2) del Grado en Estudios Ingleses de una universidad española, participaron en el estudio como parte de las actividades realizadas en el aula durante un semestre. De ellos, 60% son mujeres y 40% hombres, con una media de edad de 21 años. Previamente, se les informó de que dichas actividades serían objeto de estudio, por lo que aquellos estudiantes que forman parte de este estudio lo hicieron de forma voluntaria.

La recopilación de los datos a analizar se llevó a cabo por medio de dos debates de clase en dos contextos diferentes. En primer lugar, se realizó un debate presencial en el aula con la presencia y participación del profesor, donde 24 de los estudiantes tomaron parte. En segundo lugar, se realizó otro debate usando un foro de discusión en la plataforma WebCT de la universidad asignada a esta asignatura, donde participaron los 16 estudiantes restantes. La temática de ambos debates se centra en torno a discutir el formato y los elementos que deberían conformar el examen final de la asignatura.

El primer paso fue la grabación en vídeo del debate realizado en el aula, usando una cámara Sony DCR-TRV15 con trípode y un micrófono Shure SM48, bajo la moderación del profesor de la asignatura. Previamente se llevó a cabo una prueba de grabación para que los alumnos se familiarizaran con el método. Una vez recogidos los datos a analizar, se procedió a la organización de dichos datos para procesarlos. La grabación de vídeo fue digitalizada, transcrita y etiquetada manualmente por los investigadores. Posteriormente, se abrió

un foro de debate en la plataforma WebCT, correspondiente a la asignatura, en la que se permitió a los participantes debatir el tema asignado durante tres días. Estos mensajes enviados al foro se recopilaron en un documento de texto para su etiquetado.

Para finalizar, se distribuyó un cuestionario a los estudiantes en el que se les solicitaba información acerca de su experiencia en ambos contextos. Las preguntas iban dirigidas a entender cómo se sentían los alumnos participando según el contexto, sus preferencias en cuanto al medio a la hora de resolver dudas y de participar en el debate, así como su valoración de la actuación del profesor y de sus compañeros, y la interacción con ellos, en ambos casos.

## RESULTADOS

En cuanto a la participación activa en ambos contextos, el número de instancias de participación por estudiante y por profesor difieren de forma sustancial en ambas situaciones. En el debate presencial, la participación del profesor (52,46%) es levemente mayor que la de los estudiantes (47,54%) mientras que las contribuciones del mismo en el foro virtual son significativamente bajas en número (6,95%) comparadas con aquellas por parte de los estudiantes (93,95%). Cabe resaltar que las intervenciones del profesor son más largas en ambas modalidades y que, aunque las intervenciones de los estudiantes en el foro virtual son de considerable longitud, por el contrario éstas son relativamente cortas en el debate presencial. En el contexto presencial, solo el 33,3% de los estudiantes que estaban presentes intervinieron en el debate al menos en una ocasión, mientras que el 58,3% de aquellos que componían el debate en el foro participaron en esta actividad.

En cuanto al uso del léxico, analizamos aquellos casos en los que se hizo un uso de lo que consideramos inglés extraescolar: jerga, juegos de palabras, expresiones idiomáticas, etc., las cuales implican una mayor libertad y atrevimiento para experimentar con el idioma extranjero como parte del proceso de aprendizaje, dando lugar a situaciones en las que el estudiante se arriesga a equivocarse con la lengua extranjera. En este caso, encontramos una diferencia importante en el uso de este tipo de léxico entre los dos contextos analizados. Casi la mitad de las intervenciones en el foro contienen algunas de estas expresiones (43,05%), mientras que no se encontró ninguna en el debate presencial.

Bajo el tema de coherencia, recogemos las preguntas sin responder con respecto al total de preguntas formuladas, así como el número de interrupciones por parte del alumnado y del profesor en el transcurso del debate. Cabe destacar que, debido a que el foro virtual es una herramienta

asincrónica, solo se analizó la primera de las dos variables en este contexto. El número de preguntas sin responder en el debate cara a cara fue mayor (16,4%) que en el foro virtual (4,16%), posiblemente debido a que el profesor realizó varias preguntas dentro de una sola intervención, que hizo que los estudiantes respondiesen en la mayoría de los casos solamente a la última pregunta formulada. En cuanto a las interrupciones, solo pudimos recoger instancias de este fenómeno en el debate cara a cara, donde encontramos un total de 12 ejemplos, 75% de los cuales fueron por parte del profesor, ya sea en forma de corrección, clarificación, reformulación o como superposición de turnos de palabra.

En este apartado también analizamos aquellos casos en los que las intervenciones, tanto por parte de los alumnos como por parte del profesor, se desviaron del tema a tratar. El porcentaje de estas instancias fue bastante mayor en el foro virtual (44,4%) que en el debate cara a cara (6,55%), aunque es interesante resaltar que el profesor solo se desvió del tema en cuestión en una ocasión durante el debate presencial y ninguna en el foro virtual, dejando a cargo de estas instancias a los estudiantes (75% y 100%, respectivamente).

Las respuestas a las cuestiones planteadas en el cuestionario final se presentan como descripción para complementar los análisis derivados de las variables anteriores. Para comenzar, sorprende el bajo número de estudiantes que completaron los cuestionarios, especialmente aquellos que participaron en el foro electrónico (25%) frente a los que participaron en el debate presencial (66,6%). En cuanto a la valoración del ánimo recibido por parte del profesor, su apreciación y su comprensión de las intervenciones en la lengua extranjera, los estudiantes estuvieron conformes en igual medida en los dos contextos. Sin embargo, cabe resaltar que, mientras en el debate virtual la totalidad de los estudiantes se sintieron animados por sus compañeros, en el debate presencial esto no se refleja. Para más de la mitad de ellos hablar en una lengua extranjera delante de los compañeros les genera incomodidad. Es por ello que lo más significativo y quizás esperado es el porcentaje de estudiantes que dijeron sentirse más cómodos usando un contexto de foro para comunicarse con el profesor y sus compañeros que hacerlo cara a cara. Cabe resaltar que solo en el contexto de debate presencial es cuando los estudiantes cambiaron de idioma durante el transcurso de éste, relacionado con una menor apreciación de que los compañeros entendían sus intervenciones en este contexto. Ante la pregunta de su preferencia a la hora de resolver dudas relacionadas con las clases, una destacada mayoría prefirió el debate conjunto en clase frente a las horas de tutoría individual.

## DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

Los inconvenientes de la comunicación mediada por ordenador surgieron, de forma paradójica, como consecuencia de la ventaja de encontrar un contexto relajado en el foro. Parece que la coherencia del debate en el foro se pierde en mayor medida que en el debate cara a cara debido a la ausencia física de un moderador. La consecuencia de esto es que el debate puede no alcanzar su objetivo y que los estudiantes más extrovertidos dominen el foro sin mucho respeto por los turnos de habla entre todos los participantes. ¿Debería descartarse la comunicación mediada por ordenador como medio válido de debate en clase? Al contrario. Estos resultados parecen indicar que un contexto de comunicación mediada por ordenador lleva a un uso positivo de la lengua extranjera al permitir que los estudiantes experimenten con léxico nuevo que de otra forma no se atreven a utilizar en un contexto cara a cara. Esto sugiere que el uso de ordenadores para debates y otras actividades comunicativas resulta útil en combinación con las clases presenciales para el desarrollo de una lengua extranjera. Como docentes, podemos asumir que los estudiantes de lengua extranjera necesitan de práctica presencial como el medio esencial para mejorar su comunicación oral. Aunque no dudamos de la veracidad de esta afirmación, la clase presencial también es una fuente de inhibición para muchos, en la que las barreras psicológicas pueden impedir su avance en las destrezas orales. Una mezcla de actividades comunicativas por ordenador junto con la clase presencial puede proporcionar a los estudiantes de lenguas extranjeras una combinación más equilibrada para el desarrollo de sus destrezas, en la que a tecnología les brinde la oportunidad de expresarse y el profesor les anime a utilizar ese lenguaje en el aula como parte de su producción lingüística.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Daugherty, T., Lee, W., Gangadharbatla, H., Kim, K., y Outhavong, S. (2005). Organizational virtual communities: Exploring motivations behind online panel participation. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 10(4) 9.
- Devris, J. y Lim, G. (2003). Significance of online teaching vs. face-to-face: Similarities and differences. E-LEARN 2003, *The World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education*. Phoenix, Arizona, USA.
- Ellis, R., Goodyear, P., Prosser, M. y O'Hara, A. (2006). How and what university students learn through online and face-to-face discussion: conceptions, intentions, and approaches. *Journal of Computer-Assisted Learning*, 22(4), 244-256.

- Heckman, R. y Annabi, H. (2005). A content analytic comparison of learning processes in online and face-to-face case study discussions. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 10(2), 7.
- Herring, S. (2008). Language and the Internet. En W. Donsbach (Ed.), *International Encyclopedia of Communication*, 2640-2645. Blackwell Publishers.
- Ladyshewsky, R. (2004). E-learning compared with face to face: Differences in the academic achievement of postgraduate business students. *Australasian Journal of Educational Technology*, 20(3), 316-336.
- Lee, S., Armitage, S., Groves, P., y Stephens, C. (1999). Online Teaching: Tools and Projects. Recuperado de: <http://www.oucs.ox.ac.uk/ltg/projects/jtap/reports/teaching/index.html>
- Lobel, M., Neubauer, M., y Swedburg, R. (2005). Comparing how students collaborate to learn about the self and relationships in a real-time non-turn-taking online and turn-taking face-to-face environment. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 10(4), 18.