

MODELOS DE INTERACCIÓN EN ENTORNOS VIRTUALES DE APRENDIZAJE¹

M.ª Ángeles García

(Universitat de Barcelona)

Vicente González

(Universitat de Barcelona)

Carmen Ramos

(Universität Würzburg)

Resumen

Actualmente asistimos a la expansión de nuevas formas de interacción comunicativa, que la universidad contribuye a desarrollar con la implantación de los EVA. Con los EVA se fomenta un cambio metodológico que implica transformar la universidad de la enseñanza en la universidad del aprendizaje. Para ello se otorga a los estudiantes roles tradicionalmente desempeñados por el profesor, como el de creador y gestor de contenidos, y se fomenta el trabajo colaborativo con plataformas como Moodle. Está extendida la creencia de que los estudiantes, *nativos digitales* (Prensky, 2001) y usuarios de las redes sociales de comunicación, pueden adoptar estos roles porque transfieren habilidades comunicativas adquiridas en sus comportamientos cotidianos de interacción e intercambio de información digital a entornos virtuales de aprendizaje. La realidad es que los alumnos se sienten aún *inmigrantes digitales* en entornos académicos y fracasan en sus interacciones. Profesores y alumnos deben aún construir su *sabiduría digital* (Prensky, 2009).

Palabras clave: interacción comunicativa, entornos virtuales de aprendizaje (EVA), foros, sabiduría digital

Abstract

Models of interaction in Virtual Learning Environments

Nowadays, new forms of communicative interaction are growing. Universities contribute to this development by promoting teaching in virtual learning environments. Thus, this requires a methodological change: from the teaching university towards the learning university. Therefore, students are given roles, which were traditionally held by teachers, like content creator and manager. Besides, collaborative work is promoted by using learning platforms like Moodle. A widely spread belief is that students are *digital natives* (Prensky, 2001) and expert users of communicative social networks and that they, therefore, can adopt such roles easily. The assumption is that they can transfer communicative abilities from their normal interaction and exchange of digital information patterns into virtual learning environments. But, in fact, they actually feel like *digital immigrants* in academic environments and, thus, they fail to interact effectively. Teachers and students still have to construct their *digital wisdom* (Prensky, 2009).

Key words: communicative interaction, virtual learning environments (VLE), forums, digital wisdom

1. DE LA UNIVERSIDAD DE LA ENSEÑANZA A LA UNIVERSIDAD DEL APRENDIZAJE

El proceso actual de implantación del Espacio Europeo de Educación Superior en el que convivan y se enriquezcan mutuamente las universidades europeas comporta impulsar un cambio metodológico: de la universidad de la enseñanza a la del aprendizaje. Para ello se parte de la base de una pedagogía de carácter socioconstructivista, es decir, de construcción compartida de conocimiento a través de procesos de colaboración e interacción entre profesor, alumnos y contenidos. Las universidades se encuentran en una fase en la que intentan localizar, experimentar y evaluar formas de enseñanza y aprendizaje que se adecuen a estos postulados, así como a los principios que sustentan la nueva sociedad del conocimiento que emerge a partir del advenimiento de las nuevas tecnologías, tanto en las aulas como fuera de ellas.

A este último respecto, la universidad actual no permanece ajena a la constante expansión de nuevas formas de interacción social derivadas de los rápidos avances en tecnología digital. En estos momentos en que los estudiantes son usuarios masivos de los diferentes medios de comunicación interpersonal (e-mail, chats, foros de debate, wikis, etc.) o colectiva (Facebook, weblogs, fotoblogs, Tuenti, Myspace, Linked in, Synergua, Xing, etc.) (López García, 2006, p. 390) que ofrece internet para mantener y ampliar sus relaciones sociales, en el ámbito universitario también se está utilizando internet como algo más que una herramienta de búsqueda de información, por ejemplo, a través de los entornos virtuales de aprendizaje.

La implantación en contextos universitarios de entornos virtuales de aprendizaje (EVA) puede responder a intereses individuales y a presiones de alumnos o institucionales. Pero también la universidad recoge los resultados de abundantes

investigaciones sobre nuevos modelos de enseñanza-aprendizaje que pronto han empezado a insistir en los beneficios de introducir internet en la actividad académica (Alavi, 1994; Hiltz, 1995; McMahon, 1997; Fedorov, 2007; Fuentes y Guillamón, 2006). Estas investigaciones manifiestan cómo internet es un apoyo fundamental en el desarrollo del modelo de enseñanza y aprendizaje colaborativos (*collaborative learning*) impulsado por la pedagogía socioconstructivista desarrollada a partir de los trabajos de Piaget (1926) y Vygotsky (1978), hacia el que se propone que avance la universidad europea. Así, frente a procesos de aprendizaje individual y de aprendizaje basado casi exclusivamente en la presencialidad de profesores y alumnos, la universidad opta por una pedagogía socioconstructivista apoyada en el uso del ordenador y en los EVA por ser más motivadora, favorecer el desarrollo del potencial cognitivo de los alumnos, mejorar el nivel de satisfacción de los estudiantes y los resultados de aprendizaje (Cecez-Kecmanovic y Webb, 2000).

La enseñanza mediada por ordenador en contextos no competitivos y de colaboración permite involucrar a los alumnos en su proceso de aprendizaje al ser ellos mismos quienes interactúan con los contenidos y con sus compañeros, a la vez que exploran de modo activo las diferentes tareas puestas a su disposición. Con ello disponen de mayores oportunidades de concienciación sobre el proceso de aprendizaje y sobre los resultados esperados. Además, profundizan en procesos reflexivos desde el momento en que son capaces de hacerse con nuevos conocimientos al tiempo que los van acomodando a los que ya poseen, se plantean sus propios objetivos de aprendizaje y supervisan hasta qué punto están alcanzando sus metas. Todo ello sin olvidar que formar parte de una comunidad de aprendizaje en línea (además de la comunidad creada en el aula) favorece la interacción entre los miembros del grupo para discutir dudas y resolverlas de forma cooperativa, para realizar tareas de forma conjunta; para mejorar la adquisición individual y colectiva de contenidos, desarrollar habilidades intelectuales, establecer relaciones sociales y cohesionar el grupo (Klein y Huynh, 1999; Cecez-Kecmanovic y Webb, 2000).

Ahora bien, conseguir estos buenos resultados requiere una reflexión consciente, por parte de la comunidad universitaria, de las muchas otras implicaciones que conlleva la incorporación de los EVA a un modelo pedagógico de construcción compartida del

conocimiento. Ante todo, hay que asumir que este modelo de enseñanza-aprendizaje propone unos roles para profesor y alumnos que los alejan de la concepción tradicional de enseñanza en que el profesor está en posesión del conocimiento, lo administra, propone actividades de aprendizaje, evalúa el progreso de los alumnos y gestiona la vida del aula. El profesor se erige ahora en la figura del mediador entre el conocimiento y los alumnos. Su rol cambia de forma sustancial:

El cambio más importante en la función que debe desempeñar el profesor se deriva de la inversión que se ha producido en la relación enseñanza-aprendizaje: antes, la creencia era que había que enseñar bien, y el aprendizaje era una consecuencia directa [...]. Ahora, la creencia es que se aprende de muchas formas, y la enseñanza es la subsidiaria del aprendizaje; el alumno aprende, y es responsabilidad del profesor facilitar o posibilitar su aprendizaje. (Martín Peris, 1993, p. 177-178)

El papel de profesores y alumnos en la universidad del aprendizaje

El papel primordial del profesor es poner a disposición de los alumnos los mecanismos apropiados para facilitar el proceso de aprendizaje. Estos mecanismos pasan por diseñar actividades que propicien la interacción entre el grupo de alumnos, que motiven a la discusión de los contenidos, que obliguen a la búsqueda de información. También, el profesor ha de estar capacitado para diseñar actividades de enseñanza que contemplen las necesidades de aprendizaje de los alumnos y la posibilidad de adaptarse a los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje del grupo. En contextos educativos que integran la tecnología en los procesos de enseñanza y aprendizaje se espera del profesor no sólo que tenga un conocimiento profundo de la materia que imparte, así como de los principios didácticos y pedagógicos básicos para una buena docencia, sino que, además, se le pide una actualización permanente en la aplicación de dichas tecnologías, tanto desde el punto de vista de su uso, como desde la perspectiva del diseño óptimo de actividades de aprendizaje que aprovechen estas herramientas.

Los alumnos, en este nuevo paradigma de enseñanza, son considerados individuos capacitados para resolver tareas complejas que aporten aprendizajes significativos, a la vez que individuos preparados para colaborar con sus compañeros en la discusión y negociación de los contenidos. Todo ello implica un rol del alumno de mayor responsabilidad al considerarlo un agente activo del proceso de aprendizaje situado en el propio centro del proceso y en torno al cual han de girar todas las estrategias de enseñanza que se diseñen.

Con estos nuevos roles, los profesores, considerándose "inmigrantes digitales" (Prensky, 2001) y siendo frecuentemente criticados por su inexperiencia al usar las TICs, se lanzan a incorporar a su tarea docente los nuevos EVA, a medida que se van convenciendo de los beneficios de su uso responsable y acorde con el modelo pedagógico seleccionado. Parten de la creencia de que los alumnos, "nativos digitales" (Prensky, 2001), saben utilizar los recursos que ofrecen las TICs, dado que lo hacen regularmente en su vida cotidiana, y puesto que parece fuera de discusión que los "nativos digitales" piensan, se comunican, comparten e intercambian información, analizan, evalúan y aprenden de forma diferente a las generaciones anteriores (Prensky, 2009). No parece pertinente, pues, instruirlos en el manejo de las TICs en entornos académicos. Pero, realmente, ¿se cercioran los profesores de si sus alumnos están en condiciones de transferir esas habilidades digitales cotidianas a su aprendizaje a fin de optimizar su rendimiento según el rol activo que se les asigna? En definitiva, ¿tienen los alumnos la suficiente sabiduría digital (Prensky, 2009) para asumir el rol de creador y gestor de contenidos en entornos virtuales de aprendizaje, y en contextos de aprendizaje colaborativo y de construcción compartida de conocimiento?

De la Torre Espejo (2009) observa que los jóvenes, en general, utilizan la tecnología para comunicarse en su ámbito más inmediato, para mantenerse "conectados", pero no la aprovechan para descubrir conceptos o adquirir conocimientos. Este autor parte de la base de que establecemos de un modo demasiado rígido el perfil digital de los alumnos, cuando en realidad cada uno hace un uso de las herramientas a su disposición según sus necesidades comunicativas concretas. De acuerdo con este principio, se rompe el mito de los alumnos como aprendientes competentes en lo

digital. Y esta es nuestra pregunta de investigación: en el entorno universitario actual, en el que los jóvenes conforman sus valores y se forman intelectual y profesionalmente, ¿están los alumnos en condiciones de trasladar sus competencias digitales cotidianas al aprendizaje o ven este como un ámbito diferente para el cual tienen que "reaprender" dichas competencias?

Una investigación realizada en la Universitat de Barcelona aporta algunas respuestas a esta pregunta, que apoyan las observaciones de investigadores como de la Torre Espejo (2009). Esta investigación pretende concienciar a la comunidad universitaria de la evidencia de que los alumnos, a su llegada a la universidad, se sienten aún inmigrantes en el uso de las posibilidades de comunicación y de aprendizaje colaborativo que ofrecen los EVA. El profesor, aun creyéndose inmigrante digital, debe dotar a los estudiantes de estrategias de interacción y de comunicación en estos entornos, que les permitan desarrollar su proceso de aprendizaje y de construcción colaborativa de conocimiento. Pero, ¿cómo hacerlo si los propios profesores todavía se sienten "inmigrantes digitales"?

2. LOS ENTORNOS VIRTUALES DE APRENDIZAJE (EVA) EN LA UNIVERSIDAD

La Universitat de Barcelona anima al profesorado a hacer uso de plataformas de aprendizaje, como Blackboard o Moodle, aunque ha facilitado a la comunidad universitaria el acceso a Moodle a través de su Campus Virtual. Ha obviado así la postura de algunos autores (Dans, 2009), que postulan la idea de no utilizar una plataforma educativa concreta, sino una serie de herramientas y recursos web 2.0 que se adapten mejor a las costumbres y usos de los alumnos fuera del aula. Plantear un uso coherente e integrado de dichos recursos resulta para las instituciones más complejo que optar por una plataforma como "hoja de ruta". En este sentido, el carácter de Moodle como plataforma de código abierto (*open source*) que presenta suficiente flexibilidad para ser adaptada a diferentes contextos educativos constituye un factor clave de su éxito creciente en el mundo académico. A ello contribuye la adecuación de esta plataforma y sus diversos módulos a la hora de elaborar propuestas de aprendizaje de signo constructivista y colaborativo (Höbarth,

2007). Moodle ofrece diversas posibilidades para proponer distintos tipos de actividades a los alumnos, así como herramientas de comunicación y construcción conjunta de conocimiento como los foros, en los que se centra esta investigación.

Concretamente, los profesores del Departamento de Filología Hispánica de la Facultad de Formación de Profesorado, junto con los profesores de los Departamentos de Lengua Catalana y de Didáctica de la Lengua y la Literatura se ofrecieron voluntarios para iniciar en el curso 2004-2005 la implementación de la plataforma Moodle, con el objetivo de mejorar la concepción, la gestión, la enseñanza y la evaluación de sus asignaturas y ampliar el tiempo de clase (González, 2006). Esta implementación se llevó a cabo a partir de la creación de un Metacurso ECAL (Espacio Común de Aprendizaje de Lenguas) compartido por profesorado y alumnado de las materias Lengua Castellana, Lengua Catalana y Lengua Inglesa, y de un curso específico para cada una de las asignaturas de las tres lenguas².

Así, Moodle fue utilizado durante los primeros cursos a modo de repositorio que ponía a disposición archivos de contenidos, de actividades y solucionarios propuestas a los alumnos para fomentar su trabajo autónomo e individual. Hoy es ya una herramienta cada vez más ajustada al servicio de una pedagogía de carácter socioconstructivista, de manera que ya se están explotando muchas de las posibilidades de realización de tareas basadas en la interacción entre los contenidos depositados en la plataforma, las actividades, la información disponible en la red y la colaboración del alumnado. Es evidente que Moodle ofrece también nuevas posibilidades de formación y organización de la información (Fuentes y Guillamón, 2006, p. 1704). Y es de este modo como se quiere conseguir ceder el testigo al alumno para que adopte roles que antes ostentaba el profesor en el modelo tradicional de enseñanza; esto es, para que sea el propio alumnado quien cree y gestione contenidos de las asignaturas y los presente al grupo. Es el paso del alumno usuario y destinatario de contenidos al alumno gestor y creador de contenidos destinados a él mismo y a sus compañeros de curso.

Un paso reciente dado por los profesores del departamento de Filología Hispánica en el uso de Moodle ha sido ahondar, durante el curso 2009-2010, en las posibilidades de uso de los foros de debate y observar hasta qué punto sus estudiantes eran capaces de transferir sus competencias digitales en ámbitos no académicos a sus interacciones en los foros en un entorno académico. Todos los estudiantes estaban en primer curso. Los profesores, con cuatro cursos de experiencia en la utilización del Moodle y con un breve curso de formación sobre esta plataforma, seguían percibiendo a sus alumnos como "nativos digitales" a principios de curso: de la información obtenida a partir de las primeras aportaciones a un portafolio del alumno, los profesores supieron que más de la mitad del alumnado pertenecía a alguna red social (Facebook), y poseía un blog. Algunos participaban en foros. Los estudiantes estaban, pues, adquiriendo, de manera informal, técnicas de acceso, manipulación y divulgación de la información a través de internet (Cassany y Ayala, 2008, p. 54). En contraposición, los profesores no respondían a este perfil, pero sí estaban dispuestos a gestionar, organizar, seguir los foros del curso y a animar a los alumnos a la participación.

El objetivo de profundizar en las posibilidades de uso de los foros de debate se fundamentaba en la creencia de que estos contribuyen a alcanzar los objetivos de construir de forma activa, social y significativa el conocimiento, desarrollar el pensamiento crítico, motivar a los alumnos en su proceso de aprendizaje, reducir los límites espacio-temporales de la comunicación, atender a la diversidad, facilitar el trabajo autónomo, la discusión grupal, el seguimiento más personalizado del estudiante (Fuentes y Guillamón, 2006, p. 1704). Y, sobre todo, teniendo en cuenta el marco de una asignatura como "Lengua castellana", el recurso al foro potencia también la comunicación escrita, la capacidad de argumentación, de negociación, de síntesis, de cambio de registro, además de la capacidad de gestión de la información, del tiempo y del espacio tanto virtual como presencial (Arango, 2003; Pérez, Álvarez, García, Pascual y Fombona, 2004; Fuentes y Guillamón, 2006, p. 1704). Hay que tener en cuenta que una de las expectativas de los alumnos al iniciar el curso es producir textos para mejorar su expresión escrita, y adecuar sus producciones discursivas a la situación comunicativa en función del grado de formalidad requerido. Por otra parte, el uso de foros de debate como herramienta de comunicación e

interacción asíncrona propicia un nivel más profundo de reflexión que en el caso de la comunicación síncrona que se desarrolla, por ejemplo, en el chat. Este es un aspecto que debería favorecer una elaboración de los contenidos más cuidadosa y reflexiva por parte de los alumnos, contribuyendo de esta forma a procesos de conceptualización.

Fueron finalmente dos los tipos de foros que se propusieron a los estudiantes, de acuerdo con la clasificación de corte funcional propuesta en Arango (2003):

1. **Foro social**, pensado para la comunicación con una finalidad interaccional; esto es, para desarrollar y mantener relaciones sociales, crear vínculos y cohesionar el grupo: escribir para socializarse. El registro es informal, aun siendo un foro abierto en un contexto académico universitario.

2. **Foro académico**, pensado para la comunicación con una finalidad transaccional; esto es, para construir, intercambiar y discutir contenidos relacionados con la asignatura a partir del conocimiento de todos (**diálogos pragmáticos**, Arango, 2003), para defender puntos de vista (**diálogos argumentativos**, Arango, 2003) y para resolver actividades que precisen de la colaboración entre los diferentes miembros del grupo (**diálogos resolutivos**, según nuestra propuesta). El registro es formal.

Se descartó el **foro técnico** destinado a resolver dudas sobre el manejo de las herramientas de Moodle, justamente por la percepción de que, mientras los profesores estamos aprendiendo las posibilidades de la plataforma al mismo tiempo que estamos implantándolas, el alumnado, por el contrario, considerado como "nativo digital", ya está familiarizado en el uso social de este tipo de software, de manera que lo único que debe hacer es transferir sus experiencias previas en el uso del software para fines sociales al uso del software con fines educativos.

Con el fin de contribuir a crear un clima afectivo que mejorara la cohesión del grupo, se animó a los estudiantes, al inicio del curso, a participar en el **foro de presentación**. Este foro debía permitir que los estudiantes se conocieran mejor en su faceta humana y académica. El tono informal dado por los profesores debía

motivar a los estudiantes a escribir de acuerdo con los usos de las tecnologías a los que ya están acostumbrados: escribir para socializarse; y a hacerlo sin reservas en el contexto de una asignatura que les iba a exigir la exhibición en público de buena parte de sus producciones escritas, además de una reflexión constante sobre sus textos.

Es necesario tener en cuenta que los grupos son muy numerosos (entre 50 y 80 alumnos), con lo que una presentación individual de cada alumno en clase es imposible. El foro de presentación pretendía, además, otros dos objetivos. Recoger muestras espontáneas de lengua escrita de los estudiantes para poder añadirlas a las recogidas a través de las pruebas de diagnóstico inicial para analizar la eficacia comunicativa escrita de los estudiantes al llegar a la universidad. También era una invitación al manejo de las nuevas tecnologías para aquellos alumnos que, como el profesor, pudieran ser aún "inmigrantes digitales".

Las instrucciones que se colgaron en el foro de presentación del espacio Moodle para la realización de la actividad se centraron en proponer contenidos y en especificar la finalidad de la participación en el foro. Aportamos aquí dos ejemplos de instrucciones (todas las intervenciones se reflejan tal cual aparecen en el foro):

1. "Como somos muchos en clase y no disponemos de tiempo suficiente para presentarnos todos, os propongo que utilicemos este espacio para empezar a conocernos."
2. "Bienvenidos a este foro general de presentación, en el que quisiera que participaraís todos para empezar a conoceros más. Podéis tratar de vuestro perfil académico y lingüístico, y, por supuesto, podéis dar a conocer algunos de vuestros intereses. También podéis especificar vuestras expectativas para este curso".

Estas instrucciones se colgaron los días previos al inicio del curso para que de este modo ya estuvieran visibles el primer día de clase cuando se presentara a los

alumnos la asignatura y la plataforma con la que trabajar. El diseño de las instrucciones se acompañó de una intervención del profesor, con un meditado tono informal. Se observará, a partir del ejemplo, que los profesores presupusieron la existencia en el aula de alumnos "nativos digitales". Construyeron, además, una imagen de sí mismos como "inmigrantes digitales", exponiendo sus inseguridades en su competencia digital: de este modo también preservarían la imagen de aquellos alumnos que se pudieran indentificar como "inmigrantes digitales" al asimilarlos a la imagen del profesor e intensificarían la imagen positiva del grupo clase de alumnos "nativos digitales" (todas las intervenciones se reflejan tal y como aparecen en los foros).

"Soy Vicenta González, la profesora de castellano.

Estaremos juntos hasta enero, por lo que creo que vale la pena que nos conozcamos un poco más. Aunque soy bastante mayor que vosotros, estoy intentando ponerme al día en esto de las nuevas tecnologías. Por eso, parte de mi tiempo libre lo ocupo en indagar sobre cómo puedo utilizarlas en el aula. Si en clase hay algún experto, le animo a que nos ayude. Y si hay alguien que no tiene ninguna experiencia, este será un buen espacio para que vaya practicando.

Cuando no estoy en la facultad, dedico mi tiempo libre a mi familia y a leer. Soy una lectora compulsiva: ¡puedo leer todo lo que caiga en mis manos! Mi asignatura pendiente es practicar más ejercicio. Cada principio de curso me lo propongo, pero nunca lo consigo. ¡A ver si finalmente empiezo a ir al gimnasio! ¡Os animo a que sigáis esta cadena con vuestras presentaciones!"

Los estudiantes se acogieron al modelo en el tono informal y en las pautas de contenidos, como se ejemplifica a continuación. Asimismo, comprendieron la finalidad del foro, como se aprecia, igualmente, en el último enunciado producido por la alumna en el ejemplo:

"¡Hola!

Me llamo Anna y tengo 18 años. Soy de un pueblo que se llama Ripoll pero hace una semana que vivo en Barcelona. Estoy compartiendo piso con tres chicas

mas de mi pueblo...¡ ya sabéis como es la vida de estudiante! Aún así, vengo con muchas ganas de aprender.

Mi adaptación a la ciudad ha sido rápida, aunque hecho de menos mi pueblo y mi gente. Así pues, los fines de semana trataré de volver.¡Aquí es todo muy distinto y espero que me sirva de experiencia!

Espero que esa asignatura me ayude a mejorar mi castellano porque nunca lo utilizo y lo tengo un poco apartado.

Cuando era pequeña tenia muy clara mi profesión, siempre me han gustado los niños y aquí estoy, lista para aprender. Además soy monitora de casales durante el verano.

También me gustan la manualidades y el fuego. Formo parte de la "Colla de Diables de Ripoll" y hacemos espectáculos con fuego, "correfocs"...

¡Ya me conocéis un poco más!"

En el cuadro que sigue presentamos las abundantes coincidencias entre la intervención modelo del profesor y la intervención del estudiante, en lo que atañe a la macroestructura de los textos construidos y a su intencionalidad comunicativa:

Tabla I: Macroestructura de la presentación de profesora y alumna

Se observaron también coincidencias en la superestructura de estas intervenciones. El 80% de los estudiantes cerraron sus textos con fórmulas de despedida que emplazan a una interacción futura entre interlocutores y con marcas de expresión de deseo, a imagen de las fórmulas y marcas empleadas por los profesores, y a semejanza de las fórmulas y marcas de cierre habituales en el transcurso de una conversación informal, que se trasladan fácilmente a los textos informales de los correos electrónicos o chats:

"Bueno espero que este año sea muy bueno para todos/as y que nos vayamos conociendo a lo largo de éste, nos vemos el lunes!!!!!! 😊"

Pero los profesores, en sus intervenciones modelo, no incluyeron fórmulas de saludo; al contrario que el 90% de los estudiantes, que iniciaron sus textos con fórmulas de saludo propias de un registro informal: "¡Hola!", normalmente. También cerca de un 50% de los estudiantes cerraron su texto con una firma, a pesar de que ya hubieran incluido su nombre al inicio del texto y a pesar de que cada entrada al foro va precedida de un encabezamiento en el que se incluyen los nombres y apellidos de los alumnos y la foto que los propios alumnos han seleccionado.

El modelo de texto del correo electrónico informal parece transferirse a las intervenciones de los alumnos en los foros de presentación. Aparte, hay que señalar el recurso a emoticones, frecuente en chats, en SMS, o en intervenciones en foros no académicos, que fue también obviado por el profesorado en sus intervenciones, aun estando al servicio de construir el componente emocional que confiere cohesión a un grupo.

En definitiva, la actividad de este foro dio muestras de una distinta competencia digital entre el profesorado y el alumnado en la construcción de textos eficaces en un foro de presentación. Es obvio que los alumnos se vieron influidos por otros géneros digitales de comunicación interpersonal, como el correo electrónico (Ancarno, 2005), al introducir en sus intervenciones fórmulas de saludo, de despedida y la firma.

En cualquier caso, lo realmente significativo de la dinámica comunicativa de estos foros de presentación fue el fracaso en la gestión y organización de la interacción entre los participantes, ya que la mayoría de los estudiantes intervinieron en el foro iniciando una cadena nueva de mensajes.

Muy pocos siguieron una cadena abierta, y aun así, no puede asegurarse que en este último caso leyeran las intervenciones de sus compañeros. De hecho, en una población de unos 500 estudiantes, fueron anecdóticas las intervenciones en que un participante recoge información aportada por otro para construir su propia aportación. Fueron, pues, excepcionales intervenciones como la siguiente, aun cuando se siguió una cadena abierta:

1. "Hola mi nombre es Pablo García, nací en Madrid hace 23 años, llevo un año y medio en Barcelona y he decidido embarcarme en esta aventura formativa a pesar de las dificultades que presenta el hecho de no ser bilingüe. Aunque también es un reto que me motiva. Acabé el bachillerato hace ya 5 años, y por aquel entonces, era un buen estudiante que además sacaba unas notas decentes... espero que el tiempo no haya sedimentado demasiado mis cualidades.

En cuanto a mi nivel lingüístico, puedo decir que me encanta leer, y a veces, cuando me quito los miedos y la desgana, me animo a escribir. Un saludo."

2. "Hola Pablo,

Nada más quería animarte en el tema del bilingüismo.

Me imagino que para tí el catalán te será un poco difícil así que me ofrezco por si quieres practicar por el msn o por mail.. o en clase.. Hace años que doy clases de catalán para extranjeros y castellano-hablantes y mi máxima es que sin vergüenza, si lo intentas, verás que no es tanto como parece. Si ves que en público te cuesta o no te atreves.. puedes practicar en pequeños grupos.. creo que toda la clase estará encantada de ver tus intentos y progresos y nadie se va a reir de nadie, al contrario.. es de admirar tu valentía de venir a Bcn a estudiar.[...]"

3. "Hola Silvia, te agradezco de verdad tu ofrecimiento y tu bienvenida. Lo cierto es que soy un poco tímido y me vienen muy bien tus ánimos. Seguro que con esfuerzo pot ser un bon mestre. Gracias."

En la mayoría de las intervenciones fueron como la que aquí ejemplificamos: no se produce una interacción, a pesar de tener a la vista la intervención del participante anterior.

"Hola! Me llamo Mariona y tengo 18 años, el año anterior terminé el bachillerato científico y escogí magisterio infantil. Los niños me encantan, me he pasado dos

veranos trabajando de monitora de niños pequeños y me lo passo en grande, ahora tengo ganas de poder mejorar enseñando. [...]"

Lo mismo ocurre con las intervenciones que inician una nueva cadena. Esta forma de proceder indica que los alumnos no están habituados a participar en foros, o que no han transferido su competencia comunicativa en foros no académicos a un entorno académico. La consecuencia es que, sin interacción, la finalidad del foro de presentación del curso perdió su sentido: si los estudiantes no leen las intervenciones de sus compañeros para elaborar la suya, se pierde el objetivo de crear cohesión de grupo a partir de la observación de afinidades, y por tanto, se pierde el trabajo del componente afectivo.

El mismo fracaso comunicativo se observó en el primer foro académico que se propuso a los estudiantes, aun cuando el foro de presentación seguía abierto y no se había reflexionado en el aula sobre la forma de interacción en los foros. Fue un foro ideado para construir un diálogo pragmático (Arango, 2003) a partir de la pregunta: *¿Cómo definiríais el concepto de comunicación?*; de manera que el grupo de clase, mediante un proceso de reflexión crítica, delimitara el concepto *comunicación* a partir de sus distintas miradas y de su propio conocimiento y experiencia en torno a este concepto.

Aunque participaron todos los estudiantes, no hubo construcción compartida de conocimiento. El profesor fue contemplado como el único lector válido de los mensajes, y al profesor se dirigían explícitamente en ocasiones; las intervenciones entre iguales fueron inexistentes, de manera que los estudiantes no respondieron a las intervenciones precedentes, ni las tuvieron en cuenta para ir construyendo conocimiento de forma colaborativa. Los mensajes no se encadenaron, sino que cada una de las intervenciones se convirtió en una nueva cadena de mensajes sin continuidad.

Lo mismo ocurrió con un tercer foro abierto para conseguir un diálogo resolutivo: el objetivo es que el grupo de participantes lograra clasificar las patologías textuales que observaran en un texto construido por un estudiante y proponer a este

estudiante un *plan de acción* para conseguir un texto eficaz. Estas fueron las instrucciones, focalizadas una vez más en qué hacer, pero no en cómo hacerlo, y secuenciadas por la dificultad de la actividad:

"Como ya sabéis el miércoles día 3 no podré asistir a clase, pero aprovecharemos el *Moodle* para trabajar. Leed con atención las siguientes instrucciones antes de abrir el *Power Point* que encontraréis a continuación de este documento en el *Moodle*.

El texto que encontraréis en el *Power Point* es un correo enviado por un compañero vuestro; por supuesto, le he pedido permiso para poder utilizarlo y he eliminado el nombre para que no lo podáis identificar.

1. Tras la lectura tendréis que hacer un primer trabajo de **reflexión** sobre lo que puede suponer escribir de forma precipitada y no revisar los textos que van destinados a otras personas.
2. La segunda actividad consiste en **reconocer** los diferentes tipos de errores presentes en el texto y **clasificarlos**.
3. Finalmente tendréis que elaborar un **plan de acción** para que vuestro compañero pueda mejorar su competencia comunicativa y colgarlo en el foro que encontraréis a continuación de este texto y tras el *power point*."

Sólo un 10% de las intervenciones propusieron una resolución de la actividad en un texto que podía leerse directamente en la pantalla; el resto optó por colgar sus actividades en un documento adjunto, lo que dificulta la interacción: la necesidad de abrir un archivo para leer la intervención de un participante es un elemento desmotivador para quien quiere intervenir en un foro al eliminar la inmediatez en la lectura de las intervenciones ajenas, que permanecen invisibles en el primer acceso a la pantalla.

No ayudó a impedir esta deficiencia en la gestión de la información la formulación de la instrucción 3, dado que el término *colgar* es polisémico: algunos estudiantes entendieron que tenían que adjuntar un archivo.

En cualquier caso, lo cierto es que, una vez más, solo una minoría de los estudiantes tuvieron en cuenta las intervenciones previas de otros compañeros para elaborar la propia. Por ello muchas intervenciones muestran contenidos repetidos. Los estudiantes espontáneamente siguieron comunicándose en este medio diseñado para un trabajo colaborativo de forma unidireccional, pensando en el profesor como único destinatario de sus textos. No resultó ser una actividad interactiva ni colaborativa, ni se consiguió que los estudiantes fueran construyendo e integrando conocimientos. Al contrario, ofrecieron pocas facilidades para que el resto de los alumnos accedieran a los conocimientos que iban construyendo –otra vez de forma individual–, y que dejaban ocultos en un archivo adjunto. Se observó también mucha prevención en responder, replicar, revisar, cuestionar corregir, modificar a un compañero de clase, a un igual: se espera que sea el profesor quien comente el trabajo de cada compañero.

A partir de estas experiencias, el equipo de profesores se vio impulsado a elaborar también su *plan de acción*: redactar mejor las instrucciones, introducir en los foros sociales y académicos la figura de un moderador y limitar el número de participantes (un foro en el que participan entre 50 y 80 alumnos es difícil de gestionar) para obtener mejores resultados de aprendizaje. El moderador del foro es quien debería motivar a la participación, gestionar y facilitar estrategias comunicativas, ordenar y orientar los diálogos pragmáticos, argumentativos o resolutivos y cerrar la actividad sintetizando lo aportado por los participantes según los objetivos del foro. Y sobre todo había que empezar a interiorizar la evidencia de que los alumnos no trasladan sus competencias digitales cotidianas al aprendizaje o ven este como un ámbito completamente diferente para el cual tienen que "reaprender" dichas competencias. Además, es posible también que buena parte de los estudiantes de primer año de universidad procedan de centros en los que no se ha impuesto o no se ha generalizado todavía el uso de las nuevas tecnologías, o su uso no ha sido acorde con los objetivos de aprendizaje que se persiguen en la universidad. Carecen, pues, de experiencia en este sentido. En términos de aprendizaje se revelan, pues, más cercanos a la etiqueta de *inmigrantes digitales* que a la de *nativos digitales*.

El plan de acción de los profesores para reconducir la conducta discursiva de sus alumnos, impulsar la potencialidad de los foros sociales y académicos, y mejorar su estructura de comunicación formativa se concretó en la propuesta de nuevos foros académicos. Las instrucciones incidieron esta vez en explicitar la finalidad y los contenidos sobre los que tenían que girar las intervenciones, los criterios de gestión y organización de la interacción, el proceso de inicio y cierre del foro, y la presencia del profesor como moderador del foro. La previsión es ceder en próximos cursos a los alumnos el rol de moderadores. He aquí el ejemplo de una instrucción para un foro orientado también a un diálogo resolutivo:

“Hola a todos:

En este foro podéis escribir en pantalla la solución de los siguientes ejercicios de acentuación recogidos en el Texto Docente 235: ejercicio 2, páginas 16, 17 y 18; los dos ejercicios 1 de la página 19.

Recordad que debéis partir del trabajo del compañero que cuelgue por primera vez las soluciones y discutir, a partir de este trabajo, las soluciones dudosas.

Cuando yo vea que tenéis la solución, enviaré un mensaje al foro dando el visto bueno. Si veo que necesitáis ayuda, por supuesto, intentaré orientaros.

La finalidad de este foro es colaborar en la aportación de estrategias para solucionar los usos no normativos del español.”

Las intervenciones en este foro respondieron a las expectativas al conseguir que los estudiantes a través de sus intervenciones recogieran los aspectos ya comentados por sus compañeros en entradas anteriores.

Ninguno de estos foros fue evaluado, pero sí es cierto que la calidad de las intervenciones, el grado de reflexión crítica, las aportaciones de cada estudiante posibilitaron conseguir los objetivos docentes de la asignatura. Las muestras de lengua vertidas en los foros y los textos construidos en cada intervención fueron también objeto de reflexión crítica en los propios foros y dentro del aula, dado que la asignatura *Lengua castellana* está específicamente orientada hacia un perfil de gramática normativa y construcción de textos. Así lo muestra, por ejemplo, la

instrucción dada para participar esta vez en un foro planificado para potenciar la reflexión crítica y el diálogo pragmático:

“Hola a todos:

Aquí podéis colgar vuestra reflexión sobre la primera actividad obligatoria ya realizada: la resolución de los ejercicios de normativa del español. Recordad que, leyendo las reflexiones aquí colgadas, se os pueden ocurrir nuevos campos de reflexión. La finalidad es que entre todos recojamos cuáles han sido nuestras mayores dudas en el momento de localizar y resolver un uso no normativo del español, y cuáles han sido nuestras estrategias para resolver estos errores de uso.

Por otro lado, como acordamos en clase, también podéis señalar a algún compañero algún error en el uso del español en el texto de su participación en el foro, o alguna patología en la construcción de su texto. De este modo todos podemos ir aprendiendo de todos a cómo solucionar cuestiones de normativa.

Guardad también este documento en la carpeta que habéis abierto en vuestro ordenador para el portafolio de Lengua Castellana. Ahora debéis tener en esta carpeta, al menos, la reflexión inicial (Punto de partida) y la reflexión sobre esta actividad obligatoria, y tal vez alguna reflexión sobre alguna actividad realizada en el aula o en casa.”

La participación en este foro fue también muy productiva para estudiantes y profesores. Los estudiantes consiguieron romper con las rutinas propias de un sistema de enseñanza tradicional y asumir el rol de co-creadores de contenidos más allá de la parcela de la que ellos individualmente se responsabilizan.

CONCLUSIONES E IMPLICACIONES DIDÁCTICAS

Si bien podemos contar con que cada vez más alumnos universitarios formarán parte de la generación de los llamados "nativos digitales" (Prensky, 2001), el análisis de los datos ya descrito apoya la tesis de que los estudiantes, en general, aún son inmigrantes en el uso de las posibilidades de comunicación y aprendizaje

colaborativo en entornos virtuales de aprendizaje. A su llegada a la universidad no están aún maduros para asumir roles tradicionalmente propios del profesor a partir del recurso a herramientas digitales, simplemente por el hecho de dominarlas desde el punto de vista del uso. Consideramos que el profesor ha de construirse su propia "sabiduría digital" (Prensky, 2009) frente al grupo de clase con objeto de poder acompañar y guiar al estudiante en el desarrollo de su competencia digital. Esta conclusión puede ser concretada en implicaciones en torno al rol del profesor, a la formación de profesores, al rol del alumno y a su formación universitaria y a la metodología usada que pasamos a explicitar a continuación para terminar con implicaciones relevantes para futuras investigaciones.

Sobre el rol del profesor, a pesar de estar aparentemente en inferioridad de condiciones como perteneciente a la generación de "inmigrantes digitales", cabe decir que es necesario que acompañe y guíe a los alumnos para que estos sean capaces de transferir las rutinas de interacción comunicativa que conocen a través de las redes sociales en las que ellos participan a un aprendizaje colaborativo y basado en la construcción conjunta de conocimiento en entornos digitales. Una medida concreta que puede ser aplicada por los profesores es ser cuidadosos con las instrucciones que redactan en las actividades de aprendizaje propuestas en entornos virtuales de aprendizaje: estas han de explicitar objetivos y contenidos, así como criterios de gestión de la interacción. Por tanto, la presencia del profesor como moderador de un foro electrónico ha de potenciar la interacción significativa, la reflexión de los alumnos y la conceptualización de los contenidos que se estén trabajando.

En cuanto a la formación del profesorado, si tanto los futuros profesores como los actuales han de contribuir al desarrollo de los alumnos como aprendientes digitales críticos, eficientes y creativos, la formación tanto inicial como continua ha de incidir no solo en el aspecto más o menos técnico de uso de las plataformas de aprendizaje, sino que deberá hacer hincapié en la forma en que los profesores pueden utilizar estas herramientas para potenciar una interacción significativa. Es decir, no se tratará solo de que los profesores aprendan a usar las diversas funcionalidades de

una plataforma de aprendizaje, sino de desarrollar una didáctica de las nuevas tecnologías que considere y potencie los nuevos roles de profesores y alumnos.

Acerca del rol de los alumnos, si estos todavía no están en condiciones de transferir sus comportamientos cotidianos de comunicación e intercambio de información digital a entornos de aprendizaje virtuales, como sugiere el presente estudio, no podrán adoptar plenamente su rol de aprendientes responsables de su proceso de aprendizaje. Los alumnos se resisten a abandonar su rol tradicional de receptores de instrucciones, información y contenidos y esperan del profesor que dirija, impulse, organice y gestione todo el proceso. Esto choca con el concepto de construcción conjunta de conocimiento y con el carácter colaborativo de herramientas como Moodle, así como con una creencia muy extendida entre el profesorado y las instituciones educativas de que los alumnos están preparados para desenvolverse con éxito en entornos virtuales. Es muy posible que sea así en redes sociales que utilizan de forma habitual, pero no parece serlo en entornos virtuales de aprendizaje.

Por tanto, proponemos que la formación de los universitarios se ocupe de este ámbito. No podemos partir de la base de que actualmente todos los alumnos sean nativos digitales, pero en un futuro lo serán. La cuestión es cómo podemos asegurarnos de que disponen de la suficiente "sabiduría digital" como para aprovechar todas las potencialidades de aprendizaje que ofrecen las nuevas tecnologías, concretamente las plataformas de aprendizaje como Moodle. Es necesario, por lo menos de momento, formar a los universitarios en un uso responsable, colaborativo y significativo en términos de aprendizaje de estas herramientas. Si en el entorno universitario y ya desde Sócrates es un hecho comúnmente aceptado que la interacción cara a cara, la formulación de preguntas y búsqueda de respuestas son formas efectivas de fomentar el debate crítico, así como el aprendizaje reflexivo, es preciso que avancemos en el uso auténticamente significativo e interactivo de los EVA para que nos ayuden a generar el mismo efecto.

Por último, desde el punto de vista metodológico, ya hemos mencionado cómo deberían ser las instrucciones ofrecidas por los profesores sobre qué tipo de interacción se pretende. Lo ideal sería que ofrecieran modelos para ello a través de

sus intervenciones. En el mejor de los casos, las actividades estarán diseñadas de forma que sea imprescindible la colaboración entre los alumnos. A nuestro juicio, a este respecto no hay diferencia entre un entorno virtual de aprendizaje y la clase presencial. Si los alumnos no sienten la necesidad perentoria de "construir" juntos una actividad, no colaborarán entre ellos ni surgirá una interacción significativa. Una forma de contribuir a que los alumnos (y, por supuesto, los profesores) sean más conscientes de la importancia de aportar contribuciones reflexivas que realmente los hagan avanzar en su proceso de aprendizaje puede ser reflexionar con ellos sobre diferentes tipos de contribuciones y qué objetivos pueden alcanzar con ello. Para ello es necesario un análisis de tipo discursivo, que, como efecto secundario, contribuye a mejorar la competencia lingüística de los alumnos, como el que ofrece Romaña Blay (2007). Esta autora propone que los alumnos etiqueten sus intervenciones en foros electrónicos de acuerdo con categorías discursivas previamente establecidas, como por ejemplo, peticiones de apoyo, hipótesis nuevas, preguntas elaboradas y nuevas vías para avanzar. De esta forma, los alumnos tienen que decidir cuál es el objetivo de sus intervenciones y, por ende, cómo han de ser éstas. La autora realiza esta propuesta como sistema para evaluar las aportaciones de los alumnos a un foro electrónico. Por nuestra parte, no consideramos que haya que evaluar necesariamente estas intervenciones, aunque esto dependerá de las características de cada asignatura, pero sí creemos que se puede utilizar una categorización similar para que los alumnos puedan usarla como herramienta de reflexión y de práctica discursiva.

Con vistas a futuras investigaciones será importante indagar sobre la cantidad y, sobre todo, la calidad de la interacción que surge en una plataforma de aprendizaje como Moodle. García Cabrero y otros (2008), en un estudio sobre las características de la interacción generada en distintos foros de Moodle en un entorno universitario, encontraron que la presencia del profesor como moderador en los foros, así como las características de sus aportaciones son fundamentales para evitar que los alumnos "salten" de una primera fase de elaboración de ideas a la fase final de plantemiento de soluciones sin haber interiorizado conceptos ni haber realizado un trabajo más profundo de reflexión sobre los contenidos. En este estudio se constata también el papel primordial del profesor como impulsor de una interacción significativa y

reflexiva. Será necesario establecer qué rasgos debe presentar la interacción en foros electrónicos para que realmente genere y construya conocimiento y no constituya simplemente una serie de intervenciones sucesivas que no tienen en cuenta las aportaciones de los demás miembros del grupo.

Por todo lo expuesto, proponemos abandonar la diferenciación generacional señalada mediante los conceptos de "nativos digitales" (*digital natives*) e "inmigrantes digitales" (*digital immigrants*), acuñados por Prensky (2001), y que aquí hemos venido utilizando por haber sido frecuentemente aplicados a los actuales alumnos, nacidos ya en plena era digital, y a los profesores, que se debaten en un maremágnum de instrumentos, programas y aplicaciones (Prensky, 2001). Nuestra postura se basa en que desde la universidad es preciso potenciar la "sabiduría digital" (*digital wisdom*) de alumnos y profesores, postulada asimismo por Prensky (2009). Para este autor, la "sabiduría digital" tiene dos vertientes: la que surge del uso de la tecnología digital más allá de nuestra capacidad cognitiva innata y la que se crea al usar dicha tecnología con el fin de enriquecer dicha capacidad. Para Prensky (2009), y de forma cada vez más clara, tanto alumnos como profesores deberían poder acabar siendo categorizados como "homo sapiens digital", o como "humanos digitales", como personas que aceptan este enriquecimiento digital como hecho integral de la existencia humana, que saben usar las nuevas tecnologías con el fin de ampliar de forma óptima su capacidad cognitiva y que, por tanto, están en condiciones de tomar decisiones de forma sabia. Prensky ya no habla de "inmigrantes digitales" con acento, sino de "inmigrantes digitales" que muestran "sabiduría digital" en este sentido: "*Digital wisdom means not just manipulating technology easily or even creatively; it means making wiser decisions because one is enhanced by technology.*" (Prensky, 2009, p. 8)

Por tanto, podemos concluir que los alumnos universitarios todavía no están en condiciones de transferir de forma eficaz sus competencias digitales, que aplican con soltura en la vida cotidiana con objetivos de socialización y comunicación, a su proceso de aprendizaje en la universidad. No podemos partir de la base de que los alumnos posean un grado de sabiduría digital que les permita beneficiarse de las nuevas tecnologías para optimizar sus procesos de aprendizaje. Por ende,

coincidimos con Prensky (2009) en que las competencias de gestión enriquecedora y potenciadora del aprendizaje que presentan las nuevas tecnologías han de ser enseñadas y promovidas. La universidad no puede ni debe evadirse de su responsabilidad pedagógica en este ámbito.

BIBLIOGRAFÍA

ALAVI, M. Computer-mediated collaborative learning: An empirical evaluation. *MIS Quarterly*, 1994, vol. 18, nº 2, p. 159-174.

ANCARNO, C. The style of academic e-mails and conventional letters. contrastive analysis of four conversational routines. *Ibérica*, 2005, vol. 9, p. 103-122.

ARANGO, M. L. Foros virtuales como estrategia de aprendizaje. *Revista Debates Latinoamericanos*, 2003 [www.rlcu.org.ar/revista/numeros/02-02-Abril-2004/documentos/Arango.pdf, consulta 24 enero 2010].

CASSANY, D. y AYALA, G. Nativos e inmigrantes digitales en la escuela. *CEE Participación Educativa*, 2008, vol. 9, p. 53-71.

CECEZ-KECMANOVIC, D. y WEBB, C. Towards a communicative model of collaborative web-mediated learning. *Australian Journal of Educational Technology*, 2000, vol. 16, nº 1, p. 73-85.

DANS, E. Educación *online*: plataformas educativas y el dilema de la apertura. *Revista de universidad y sociedad del conocimiento (RUSC)*, 2009, vol. 6, nº1 [http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/26/21, consulta 24 enero 2010].

FEDOROV, A. Foro virtual como una estrategia metodológica para el desarrollo del pensamiento crítico en la universidad. *Revista Iberoamericana de Sistemas, Cibernética e Informática*, 2007, vol. 4, nº 2 [http://www.iiisci.org/journal/CV\$/risici/pdfs/X606CS.pdf, consulta 24 enero 2010].

FUENTES, M. y GUILLAMÓN, R. El uso del foro virtual como herramienta para favorecer el aprendizaje autónomo y en grupo del estudiante en titulaciones presenciales adaptadas a las directrices del EEES. *Current Developments in technology-Assisted Education*, 2006, p. 1703-1707 [www.formatex.org/micte2006/pdf/1703-1707.pdf, consulta 24 enero 2010].

GARCÍA CABRERO, B., MÁRQUEZ, L., BUSTOS, A., MIRANDA, G. A. y ESPÍNDOLA, S. Análisis de los patrones de interacción y construcción del conocimiento en ambientes de aprendizaje en línea: una estrategia metodológica. Revista electrónica de investigación educativa (redie), 2008, vol. 10, n° 1, [<http://redie.uabc.mx/contenido/vol10no1/contenido-bustos.pdf>, consulta 24 enero 2010].

GONZÁLEZ, V. Los foros virtuales: análisis de las creencias de los alumnos sobre su competencia en lengua castellana. I Congreso científico Internacional "Tecnología de comunicación en el sistema de relaciones económicas", Bielorrusia, 2006.

HILTZ, S. R. The Virtual Classroom: learning Without Limits via Computer Networks. New Jersey: Ablex Publishing Corp., 1995.

HÖBARTH, U. Konstruktives Lernen mit Moodle. Boizenburg: Verlag Werner Hülsbusch, 2007.

KLEIN, H. K. y HUYNH, M. Q. The potential of the language action perspective in ethnographic analysis. New York: School of Management, SUNY Binghamton, 1999.

LÓPEZ GARCÍA, G. Géneros y estructura de la comunicación en internet. En: ALEZA IZQUIERDO, M. (coord.). Lengua española para los medios de comunicación: usos y normas actuales. Valencia: Tirant lo Blanch, 2006, p. 385-406.

MARTÍN PERIS, E. El perfil del profesor de español como lengua extranjera: necesidades y tendencias. En: MIQUEL, L. y SANS, N. (coord.). Didáctica del español como lengua extranjera, vol. 2. Madrid: Cuadernos del Tiempo Libre, 1993, p. 167-180.

McMAHON, M. Social Constructivism and the World Wide Web - A Paradigm for Learning. Congreso ASCILITE, Perth (Australia), 1997 [<http://www.ascilite.org.au/conferences/perth97/papers/Mcmahon/Mcmahon.html>, consulta 24 enero 2010].

PALFREY, J. y GASSER, U. Generation Internet. Die Digital Natives: Wie sie leben, was sie denken, wie sie arbeiten (trad. F. Reinhart y V. Topalova), München: Hanser, 2008.

PÉREZ, R., ÁLVAREZ, E. , GARCÍA, M. S., PASCUAL, MA.A. y FOMBONA, J. Foro virtual: sus límites y posibilidades en el proceso de enseñanza-aprendizaje. EDUTEC,

Barcelona, 2004 [<http://www.lmi.ub.es/edutec2004/pdf/183.pdf>, consulta 24 enero 2010].

PIAGET, J. *The Language and Thought of the Child*. London: Routledge and Kegan Paul, 1926.

PRENSKY, P. Digital natives, digital immigrants (I). *On the Horizon*, 2001a, vol. 9, n° 5, p. 1-6 [<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>, consulta 24 enero 2010].

PRENSKY, P. Digital natives, digital immigrants (II): Do they really think differently?. *On the Horizon*, 2001b, vol. 9, n° 6, p. 1-6 [<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part2.pdf>, consulta 24 enero 2010].

PRENSKY, P. H. *Sapiens Digital: From Digital Immigrants and Digital natives to Digital Wisdom*. *Innovate, Journal of online education*, 2009, vol. 5, n° 3 [<http://innovateonline.info/index.php?view=article>, consulta 24 enero 2010].

ROMAÑA BLAY, T. Evaluar el trabajo con foros electrónicos: propuesta de un sistema. *Revista de universidad y sociedad del conocimiento (RUSC)*, 2007, vol. 4, n° 2, [<http://www.uoc.edu/rusc/4/2/dt/esp/romana.pdf>, consulta 24 junio 2010].

de la TORRE ESPEJO, A. Nuevos perfiles en el alumnado: la creatividad en nativos digitales competentes y expertos rutinarios. *Revista de universidad y sociedad del conocimiento (RUSC)*, 2009, vol. 6, n° 1, [<http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/24/17>, consulta 24 enero 2010].

VIGOTSKY, L.S. *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. Cambridge (MA): Harvard University Press, 1978.

VYGOTSKY, L. *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Pléyade, 1985.

Notas

1 Este trabajo es resultado del proyecto EDU2008-05411/EDUC: *"La comunicación en la web 2.0: Categorización de los cibergéneros para su aplicación en la didáctica de lenguas"*.

2 La creación del metacurso ECAL (Espai Comú d'Aprenentatge de Llengües) es el resultado del proyecto 2005PID-UB/16.

Tabla I: Macroestructura de la presentación de profesora y alumna

Presentación del participante (nombre y apellidos)	Vicenta González	Anna
Profesión	Profesora	Estudiante
Edad	Soy bastante mayor que vosotros	Tengo 18 años
Inseguridades	Nuevas tecnologías	<p>1. ¡Aquí [en barcelona] es todo muy distinto [a mi pueblo, que se llama Ripoll] y espero que me sirva de experiencia".</p> <p>2. "Espero que esa asignatura me ayude a mejorar mi castellano porque nunca lo utilizo y lo tengo muy poco apartado"</p>
Propósitos futuros	Ir al gimnasio	<p>1. Vengo con muchas ganas de aprender</p> <p>2. Cuando era pequeña tenía muy clara mi profesión, siempre me han gustado los niños y aquí estoy, lista para aprender</p>
Aficiones	Leer	<p>1. Siempre me han gustado los niños</p> <p>2. También me gustan las manualidades y el fuego</p>
Finalidad de la participación en el foro	A ver si os animáis a seguir esta cadena (finalidad de profesor: motivar al estudiante a intervenir en el foro)	¡Ya me conocéis un poco más!