

Didáctica a distancia, comunicación y afectividad

Pablo Fernández Domínguez
Alma Mater Studiorum Università di Bologna, Italia

Abstract The irruption of new technologies in teaching in general, and in the second language classroom in particular, has had a great impact on didactic and pedagogical methods in recent years. This has led teachers to have to update and adapt the tools and dynamics with which they work in the classroom. The COVID-19 pandemic has meant a forced transformation without the possibility of choice, which may have been traumatic for some sectors of the world of education. The aim of this article is to contextualise the history of virtual and distance didactics, expose its virtues and shortcomings and analyse two of the areas that, in the Author's opinion, experienced a greater impact in this new scenario: non-verbal communication and the affective dimension.

Keywords Virtual learning. Distance learning. Affective dimension. Non-verbal communication. Second languages. Interaction. Motivation. Communication. Collaboration.

Índice 1 De la didáctica virtual a la didáctica a distancia. – 2 Didáctica a distancia y comunicación no verbal. – 3 La dimensión afectiva. – 4 El rol del docente. – 5 Difusión de la educación a distancia y el aprendizaje digital. – 6 Conclusiones.



Peer review

Submitted 2022-03-21
Accepted 2022-10-26
Published 2022-12-16

Open access

© 2022 Fernández Domínguez | 4.0



Citation Fernández Domínguez, P. (2022). "Didáctica a distancia, comunicación y afectividad". *Rassegna iberistica*, 45(118), 219-236.

DOI 10.30687/Ri/2037-6588/2022/19/001

1 De la didáctica virtual a la didáctica a distancia

La aplicación y el uso de la didáctica virtual ha experimentado -en especial desde los inicios del 2020- una expansión y toma de presencia en la enseñanza en general que ha supuesto una obligada actualización y adaptación de docentes y discentes a esta nueva modalidad de enseñanza-aprendizaje. Si bien *a priori*, la opinión generalizada de gran parte del profesorado era que este modelo impuesto por las circunstancias comportaba poco o nada de positivo y prácticamente abocaba a la enseñanza a una pérdida de calidad indiscutible, hay que detenerse a considerar las posibles ventajas y los nuevos escenarios didácticos que la actual situación nos presenta. No cabe duda de que el impacto que la didáctica a distancia provoca en la enseñanza depende, por una parte, de la materia y el nivel del que se trate y, por otra, del tipo de alumnado al que esté dirigida. En las siguientes páginas se intentará analizar el impacto de la didáctica a distancia en la enseñanza de segundas lenguas. Primero, haciendo un repaso y contextualización de la relación entre la didáctica de idiomas a distancia y las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), para reflexionar y analizar seguidamente acerca de los cambios que ha provocado y las oportunidades y ventajas que la nueva modalidad de enseñanza-aprendizaje nos ofrece.

Desde la entrada en escena de los primeros ordenadores (inicialmente como herramientas de cálculo y, posteriormente, de información y comunicación), fueron muchos los estudiosos que iniciaron investigaciones acerca de los posibles usos de las herramientas informáticas en el ámbito de la didáctica. De esta manera, nace la Enseñanza de Lenguas Asistida por Ordenador (ELAO),¹ poniendo especial interés en la innovación pedagógica aplicada a la investigación sobre métodos de enseñanza-aprendizaje y a la adquisición de segundas lenguas.

Es en Estados Unidos, al final de la década de los sesenta, donde se realizan los primeros trabajos relacionados con el uso de ordenadores en la enseñanza-aprendizaje de idiomas. De esta manera, aparecen las primeras aplicaciones focalizadas en ejercicios simples de gramática, sintaxis y traducción. Se podría decir que asistimos a una adaptación al formato virtual de lo que eran cursos presenciales tradicionales.

Desde la década de los setenta se asiste a un aumento del interés por la investigación de la aplicación didáctica potencial de este tipo de herramientas. Surgen así programas que evaluaban de modo binario (correcto/incorrecto) las respuestas del alumnado. Es decir, siguiendo el enfoque conductista tan presente en esos años en

¹ ELAO es la traducción española de Computer-Assisted Language Learning (CALL).

el ámbito de la enseñanza. Sin embargo, la entrada en escena de los enfoques comunicativos no ayudó al asentamiento y desarrollo de la didáctica de lenguas a distancia, ya que la no presencia de un interlocutor físicamente presente se veía como una dificultad que influía directamente en el aprendizaje.

Llegados los años noventa, se consigue que las computadoras gestionen no solo información de tipo textual, sino también sonidos e imágenes en movimiento, suponiendo esto una gran influencia en la enseñanza, permitiendo aprovechar de manera mucho más fructífera su uso didáctico. Asimismo, el surgimiento de Internet introducirá y combinará dos conceptos fundamentales: la interacción y la interactividad. La primera, referida a la acción con una finalidad comunicativa y la segunda como simulación virtual de la interacción, es decir, como procesos que se dan en el ámbito educativo, incorporando la mediación pedagógica intencionalmente y que se conecta con las acciones o intervenciones, recursos y materiales didácticos que servirán para la enseñanza a distancia (Fainholc 1999). Además, proporcionará una ingente cantidad de recursos de gran valor en el aprendizaje en general (y en el de lenguas, en particular), tales como materiales auténticos de distinto géneros (periódicos, artículos, radio...), diccionarios en línea, debates en foros, acceso a bibliotecas virtuales, etc. Es en este período cuando Garrison (1993) hace referencia a las tres etapas en el proceso de enseñanza de lenguas a distancia: el correo tradicional, la teleconferencia y el aprendizaje mediante ordenador personal, resumiendo perfectamente la evolución que se dio en la relación de las nuevas formas de comunicación con la didáctica. Será a partir de finales de esta década cuando comencemos a asistir a una relación cada vez más intensa entre las TIC y la enseñanza de idiomas (Blake 2008).

Finalmente, hay que mencionar lo que se ha denominado «enseñanza remota de emergencia» (Hodges et al. 2020), es decir, la necesidad de transformar los canales de comunicación educativos hacia una modalidad virtual para poder dar continuidad a la educación durante la pandemia de COVID-19. Dicha transformación provocó a su vez una serie de cambios en las características de tipo didáctico y comunicativo que intentaremos analizar en las siguientes líneas.

2 Didáctica a distancia y comunicación no verbal

Cuando hablamos de didáctica a distancia es fundamental mencionar los canales por los cuales se da la comunicación docente-discendente. Dichos canales son, por un lado, la videoconferencia o videollamadas y, por otro, los entornos virtuales de aprendizaje (EVA), que son, en definitiva, los ambientes que se crean y sustituyen a la realidad física de la didáctica presencial.

Los EVA se pueden definir como:

Un espacio para enseñar y producir aprendizaje, es un ambiente que es modelado pedagógicamente con esa finalidad, donde las diferentes componentes que lo conforman: los espacios de la plataforma, las actividades y los materiales, buscan generar aprendizaje, el cual se ve enriquecido por la interacción dentro de la comunidad de aprendizaje. Dicha interacción es mediada por herramientas informáticas. (Quiroz 2011, 77)

Dichos entornos conllevan una serie de ventajas y desventajas que es importante analizar, como, por ejemplo:

- la posibilidad que ofrecen de interacción mediante actividades sincrónicas y asincrónicas;
- creación e integración de redes de aprendizaje;
- creación de repositorios de aprendizaje;
- estimulan la autonomía del aprendiz y la autoevaluación;
- promueven la interacción y colaboración entre los participantes;
- democratizan el acceso a una enseñanza de calidad. (García Aretio 2017, 12-14)

Por otra parte, hay que mencionar la libertad que dichos entornos conceden al alumno, que podrá dedicar al estudio y a la formación todo el tiempo que desee y en el momento que lo considere oportuno, sin estar a la fuerza vinculado a la clase presencial. Esta independencia y autonomía que los EVA dan al aprendiz son los principales puntos fuertes de dicha modalidad de aprendizaje.

En lo que se refiere a los inconvenientes, el primero que habría que señalar se refiere a la soledad del discente, que ve imposibilitada la comunicación en tiempo real con otros estudiantes. Si bien estos entornos ofrecen normalmente vías de contacto como foros o chats, la inmediatez de la comunicación en la didáctica presencial es un elemento que todavía habría que desarrollar en la enseñanza a distancia. Otra de las desventajas estaría relacionada con la accesibilidad tecnológica, es decir, con la posibilidad del alumno de disponer de todo el material necesario (ordenador, móvil, tablet, etc.) y de una conexión a Internet en condiciones que le permita poder explotar y aprovechar las potencialidades de la materia del curso en cuestión (Gros Salvat 2009). A este respecto, es menester hacer referencia a la antes mencionada «democratización de la enseñanza» que indicábamos como virtud de los EVA (y de la didáctica a distancia, en general), matizando que dicha democratización depende inevitablemente de las posibilidades económicas del discente.

Por otra parte, mencionábamos anteriormente la comunicación mediante videoconferencias o videollamadas. En este sentido, convendría reflexionar sobre el modo en que este canal virtual influye

directamente en aspectos tan fundamentales en la comunicación como los no verbales (paralenguaje, quinésica, proxémica y cronémica). ¿De qué manera influye la didáctica a distancia en el tratamiento de dichos aspectos en la enseñanza de segundas lenguas? Veámoslo más en detalle: en concreto, y pasando a comentar los distintos sistemas que la conforman, con el paralenguaje nos referimos a cuestiones como el tono, el timbre y el tipo de voz, es decir, según la definición de Poyatos (1994, 137), «las cualidades no verbales y modificadores de la voz y sonidos y silencios con que apoyamos o contradecemos la estructuras verbales y quinésicas». Cualquiera que haya dado clase o simplemente hablado con alguien por videollamada se habrá percatado del desfase comunicativo y la dificultad que puede suponer interpretar el tono de voz del interlocutor si la calidad del audio no es óptima o si la conexión no es la idónea. Imaginemos la problemática que esto supone para un aprendiente que no tiene un control total del idioma, por no hablar de la interpretación de las pausas o los silencios, también significativos en la comunicación y que son difíciles o imposibles de interpretar a través de este canal.

Sin embargo, no es este el único aspecto de la comunicación no verbal influenciado por la didáctica a distancia. Pensemos ahora en la quinésica, que podemos definir como «los movimientos y posturas corporales que comunican o matizan el significado de los enunciados verbales» (Poyatos 1994, 206). Dicho aspecto tiene una doble importancia en el ámbito de la docencia: por una parte, en lo que se refiere al aprendizaje desde el punto de vista comunicativo de las características de la lengua en cuestión y, por otra, en cuanto a la relación que el docente establezca con sus alumnos. En el proceso de adquisición de la lengua el discente necesita establecer y desarrollar habilidades comunicativas que sean lo más cercanas posibles a la realidad. Además, la postura y la posición del profesor indica también su disposición y disponibilidad hacia los demás. Por lo tanto, las consecuencias en el proceso de aprendizaje son directas y evidentes.

Por último, habría que mencionar el caso de la proxémica, definida por Poyatos (1975, 15) como «los hábitos relativos al comportamiento, al ambiente y a las creencias de una comunidad que tienen que ver con la concepción, el uso y la distribución del espacio y con las distancias culturales que mantienen las personas en interacción». En este caso, la simple posición que adopta el docente en el aula (sentado, de pie, delante, detrás, etc.) es información que el aprendiente recibe, aunque sea de manera inconsciente, y que tiene un determinado efecto. Pero, en concreto, hay que hacer hincapié en la proxémica interaccional, que establece la distancia que ponen las personas entre sí en una determinada comunidad en el desenvolvimiento de determinadas actividades (hablamos aquí de las llamadas culturas de contacto). Estas distancias varían entre una cultura y otra y forman

parte esencial del ámbito comunicativo y, ni que decir tiene, se ven enormemente perjudicadas en la modalidad de didáctica a distancia.

Es indudable que hay modos de resolver estas trabas comunicativas en el ámbito virtual. De hecho, existen ya herramientas en línea que intentan solventarlas de manera original y precisa, como puede ser la página web *Español Coloquial*,² y que seguro tendrían posibles aplicaciones de tipo didáctico. Por otra parte, si bien hay otros aspectos lingüísticos que se ven influenciados por la didáctica a distancia, hemos creído conveniente detenernos y analizar los relacionados con la comunicación no verbal, ya que son a menudo rasgos del lenguaje que -incluso en la enseñanza presencial- se tienen poco en cuenta y que, sin embargo, tienen un rol fundamental en la eficacia y los matices inherentes al proceso comunicativo.

3 La dimensión afectiva

Otro aspecto fundamental que conviene analizar cuando hablamos de didáctica a distancia es la relación virtual que se establece, por una parte, entre docente y alumnado y, por otra, entre los alumnos en sí. Más allá de la irrupción de la didáctica a distancia, la preponderante importancia de Internet en las relaciones sociales ya había provocado un cambio también en las relaciones educativas desde hacía años, implantándose como canal de transmisión y obtención de materiales e información entre un gran número de usuarios, lo cual supone un evidente enriquecimiento desde el punto de vista educativo. Sin embargo, sería importante pararse a pensar y reflexionar en la importancia que tienen en los procesos de aprendizaje y adquisición (especialmente, de idiomas) los aspectos afectivo y emocional, probablemente los más difíciles de adaptar al entorno virtual. Si hablamos de la importancia de la afectividad en el aprendizaje de una lengua no podemos no mencionar a Krashen (1983), que establecía tres variables: actitud, personalidad y motivación. Según el autor, existe el denominado 'filtro afectivo', que funcionaría como un muro que bloquea la adquisición de códigos lingüísticos, es decir, para que el discente reciba y adquiera mejor los conocimientos e *inputs*, se revela esencial una buena autoestima, empatía, trabajo colaborativo y disposición para el aprendizaje de la nueva lengua. Más en concreto, deberíamos hablar de inteligencia social o interpersonal (Gardner 2001), es decir, la habilidad para la socialización con los demás. La adquisición y aprendizaje de segundas lenguas se basa en la posibilidad de recrear un entorno y ambiente en que el aprendiente pueda expresar con libertad sus emociones, fomentando el aprendizaje cooperativo (Montero

² <https://www.coloquial.es/es/>.

2018). Dicho aprendizaje da la posibilidad de desarrollar la inteligencia interpersonal del alumno, promoviendo así su formación integral y huyendo de la simple transmisión de conocimientos (Martínez 2013).

Dicho esto, la cuestión que se plantea en este punto es si la didáctica a distancia es capaz de colmar ese aspecto afectivo tan necesario en el proceso de adquisición y aprendizaje. Para Díaz (2006, 70), es de vital importancia el recurso a la tutoría, ya que es en este contexto donde el alumno ve fortalecida su autoestima gracias a las competencias (que el docente debe tener) para transmitir esa afectividad y mantener y promover el entusiasmo por el estudio. En este sentido, es esencial en la relación entre docente y alumno mantener una buena comunicación motivacional, por lo que el docente debe prestar atención tanto a la mediación pedagógica y tecnológica que el contexto conlleva, como al aspecto motivacional (Visser 2002). Por lo que se refiere a la modalidad de comunicación e interacción en el EVA, Gálvez (2005) indica cómo los alumnos, para expresar emociones y sentimientos, sustituyen los gestos y las palabras usados presencialmente a través de determinados códigos de comunicación, como pueden ser, por ejemplo, los emoticonos.

El tratamiento de la dimensión afectiva en la enseñanza virtual es un aspecto que ha sido poco tratado y relativamente nuevo. El modo en el que dicho tema se ha abordado en los últimos años ha sido mediante la aplicación a la didáctica a distancia de los parámetros que se utilizaban para el estudio de los afectos en la educación presencial. Huelga decir que esta dinámica no ofrece una visión real y transparente de la relación entre afectividad y didáctica virtual. Como decíamos anteriormente, la gestualidad, las posturas y otros aspectos paralingüísticos, están muy limitados en la enseñanza en línea, por lo que a menudo se recurre al formato escrito para identificar las expresiones emotivas y de afecto.

En las relaciones que pueden surgir en el aula (tanto presencial, como virtual), podemos encontrar afectos positivos y negativos. Es importante que el docente sea capaz de gestionar el ambiente que se crea en clase, de manera que sea lo más propicio posible para el conseguimiento de los objetivos didácticos. En este sentido, es importante tener en consideración los tres aspectos principales que influyen en la gestión de dicho ambiente: afectivos, cognitivos y sociales (Gómez 2005). Un adecuado equilibrio entre ellos es lo ideal para que la dinámica relacional en el aula sea óptima. Más en concreto, los cognitivos hacen referencia a los espacios, recursos y actividades que se proponen en el aula para el desarrollo de los conocimientos; los sociales y los afectivos, en cambio, se centran en la interacción y la comunicación entre docente y discentes, así como en la asiduidad y el contenidos de dicha comunicación.

En este punto, conviene detenerse en el rol del docente y de su propia historia a la hora de establecer una relación con el resto de la

clase. En esta relación entre su rol y su propia experiencia, tienen un papel fundamental los llamados afectos inconscientes. Estos afectos unen las emociones y sentimientos que el docente ha experimentado a lo largo de su vida con la situación en la que se encuentra frente a sus estudiantes. Dichas emociones pueden ser agradables o negativas y van ligadas a sus creencias y temores (Gerber 1981). En este sentido, es importante que el docente sea lo más consciente posible de estas circunstancias y de que, en ocasiones, estas emociones pueden no corresponder con la realidad de lo que está sucediendo en la clase. Junto a la importancia de su historia y su experiencia, debemos tener en cuenta el ideal docente, es decir, las cualidades que considera que lo llevan a desarrollar con excelencia su papel en el proceso didáctico. Forman parte de dicho ideal, por una parte, la capacidad de transmitir sus conocimientos para obtener la aceptación de los estudiantes, así como su propia idea en cuanto a cuál es su función y lo que significa el proceso de aprendizaje para él (Filloux 2001); por otra, la capacidad de dar y compartir su saber, lo cual le otorga poder y la capacidad de gestionar y determinar de qué manera se desarrolla el curso, así como el código del lenguaje oral y escrito. Conviene recordar, por último, que lo primordial en el proceso educativo no es tanto cuánto sabe el docente, sino lo que es capaz de hacer e incitar gracias a sus conocimientos, así como las relaciones y el ambiente de aprendizaje que consigue instaurar en el grupo (Gerber 1981).

Por otro lado, encontramos asimismo en el papel del aprendiente aspectos que se ven influenciados por la modalidad de enseñanza a distancia, ya que pasa, en este caso, a ejercer una participación y protagonismo mucho más activo en el proceso de aprendizaje, en la manera de aprender y de relacionarse con el resto de miembros del grupo (aspecto fundamental para crear un clima emocionalmente idóneo). Dicho aspecto relacional puede llegar a ser determinante para el logro de los resultados de aprendizaje (García Aretio 2002, 117) y, además, para evitar el sentimiento de soledad (del que hablábamos anteriormente) mediante dinámicas y estrategias que propicien la comunicación entre los miembros del grupo. Dichas estrategias irían de la mano de otros componentes tradicionales (los cognitivos y sociales) que, en el caso de la educación a distancia, han sido ya afrontados más en profundidad debido a la especial atención que se presta a los resultados tangibles en el proceso de aprendizaje.

En la comunicación que se da en la didáctica a distancia, la interacción entre docente y discente se desarrolla siguiendo esquemas comunicativos que suplen el contacto presencial. De hecho, la interacción (síncrona o asíncrona) es uno de los elementos clave en la educación a distancia (Pérez-López, Vázquez, Cambero 2021). Los saludos, las despedidas, el posible uso de mayúsculas o minúsculas, al igual que otros símbolos y expresiones, tienen una importancia clave para establecer un canal y un código de comunicación que satisfaga

las necesidades de expresión de emociones ante situaciones educativas (Garrison, Anderson 2005). Por este motivo, para comprender el proceso de aprendizaje en línea es importante analizar, además del diseño y el desarrollo del curso, el modo en que se estructuran los mensajes, los espacios en que se llevan a cabo, la intención, el contenido y la frecuencia (Colmenares, Castillo 2009). De esta manera, conseguiremos tener una visión global de las características del aprendizaje en línea, para así poder llevarlo a cabo y gestionarlo de la mejor manera posible.

En relación con esta cuestión, cabe mencionar el estudio realizado por Fernández, Chamizo y Sánchez (2021), en el que analizan la comunicación durante la pandemia en ámbito universitario. En dicho estudio, se indica cómo un 63% del profesorado destaca la desventaja que supone la falta de estímulo del alumnado al no encontrarse en el aula, la dificultad de implicar al estudiante (57%) y de conectar emocionalmente con él (56%). Si bien un 50% valora la comunicación con los alumnos como buena, consideran que la enseñanza a distancia empeora tanto la comunicación didáctica como la social profesor-alumno. Los estudiantes, por su parte, no han encontrado dificultades tanto en el ámbito comunicativo como en la comprensión y asimilación de ciertos conceptos muy técnicos sin el apoyo de clases presenciales (65%). Un aspecto en el que ambas partes coinciden es en el empeoramiento en el vínculo y las relaciones personales con la virtualidad.

En esta relación entre docente y alumno, otro factor a tener en cuenta es el tipo de vínculo que el primero desea establecer con el segundo, partiendo de su rol de autoridad. En este sentido, convendría incentivar una comunicación horizontal en la que los alumnos lo conozcan, mostrando su lado humano y empático, incluso compartiendo anécdotas acerca de las propias preocupaciones o inquietudes. En palabras de Badía, Monimó y Barberá (2001, 110), habría que «tener una actitud positiva y cercana, abierta a la comunicación, incluso fuera de clase, y respetuosa con los aspectos emocionales que puedan intranquilizar al estudiante». Siguiendo con la relación que el docente puede establecer con el alumno, conviene hablar de aquellos comportamientos o mecanismos realizados con el fin de evitar el acercamiento afectivo. Dichos rituales son conductas que se repiten sistemática e inconscientemente y que influyen en la relación interpersonal, suelen advertirse en saludos, usando de manera mecánica frases o movimientos corporales repetitivos (Maisonneuve 2005). Estos rituales, según Filloux (2001), pueden surgir cuando se dan comportamientos por parte de los estudiantes que el docente no consigue manejar o que afectan a su ideal. Por otra parte, es importante recordar el rol del docente como facilitador del aprendizaje y no como sujeto del supuesto saber. Todos estos aspectos, cuando nos encontramos en una situación de didáctica a distancia, pasan tanto por

una especial atención a la voz y a los gestos, como por el uso correctos de los canales escritos (Peters 2002).

4 El rol del docente

En la formación y aproximación a la educación a distancia por parte de cualquier docente, hay que tener presentes una serie de competencias que, en mayor o menor medida, influyen directamente en nuestra capacidad educativa y pedagógica y en el modo en que nos acercamos al saber. Las más destacadas son el saber científico, el teórico, el práctico y el técnico (García Aretio 2020). Por supuesto, al margen de estos cuatros saberes pedagógicos, habría que considerar el saber correspondiente a la materia o disciplina de que se ocupa.

- Saber científico: sería la forma más de tipo demostrativo y lógico, aunque podría quedar limitado a las ciencias más de tipo formal. Por este motivo, paulatinamente se ha ampliado este concepto sumándole características como la inducción, la verificación, la falsación... que ha hecho que se pudieran incluir saber tradicionales como las ciencias sociales y humanas.
- Saber teórico: en el ámbito de la educación a distancia, el saber teórico se definiría como el conocimiento de la educación a distancia en sí. Un conocimiento que debería estar en constante evolución y actualización, para poder generar a su vez nuevos enfoques teóricos que describan y expliquen la realidad a medida que cambia.
- Saber práctico: referido a la educación a distancia, estaríamos hablando de un saber directo, carente de argumentos que razonen por qué se actúa de una manera u otra. Estamos hablando de la aplicación de lo que he visto hacer o creo que es más idóneo dados los resultados obtenidos, pero sin una base teórica o científica desde la que partir.
- Saber técnico: podríamos definirlo como el saber hacer, sabiendo el porqué lo hacemos y teniendo en cuenta una base teórica. Sería la confluencia del saber teórico y el práctico.

Para analizar el rol del docente, Aretio propone partir del modelo TPACK³ (Mishra, Koehler 2006; Koehler, Mishra 2008) con la intención de integrar la tecnología en el proceso educativo enfatizando tres tipos de conocimientos: pedagógicos, disciplinares y tecnológicos. La combinación e interacción de estos conocimientos nos conducirá a la diferenciación de las siete zonas que propone dicho modelo: conocimiento pedagógico, disciplinar, tecnológico, pedagógico-dis-

3 Technological, Pedagogical, Content Knowledge.

ciplinar, tecnológico-disciplinar, tecnológico-pedagógico y tecnológico-pedagógico-disciplinar. Esto implica, como se puede ver en la figura 1, una completa coordinación entre los distintos tipos de conocimiento de manera que cada uno tendría su función independiente y estaría después integrado con el resto, produciendo así, idealmente, un mayor control y capacidad didáctica por parte del docente.

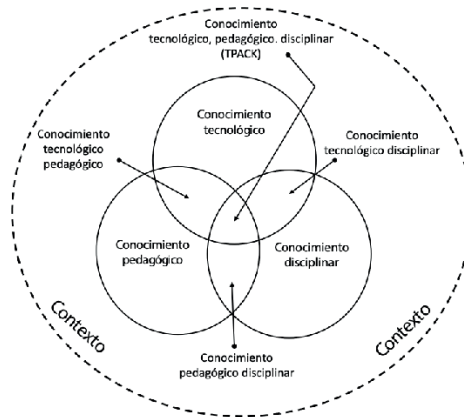


Figura 1 Modelo TPACK (Mishra, Koehler, 2006)

Partiendo de este modelo, García Aretio (2020) propone ir más allá del ámbito de las competencias para ocuparnos de los compromisos, es decir, las obligaciones frente a la sociedad, la institución y los alumnos. Dichos compromisos serían considerados como irrenunciables a la responsabilidad de un buen docente, y serían:

- El profesional-laboral: ser conocedor de cuál es su misión como profesor y cuáles los límites de su actuación.
- El social: permite la puesta en práctica de un derecho fundamental, como es el de la educación.
- El ético: supone el establecimiento de un compromiso deontológico serio y de la garantía de su ética profesional.
- El formativo: la capacidad de actualización y de constante puesta al día, es decir, de la formación permanente.
- El colaborativo: poner en común y compartir con el resto de miembros del equipo (y la comunidad) el pensamiento y la acción docente.
- De gestión: si bien no es obligatorio, se refiere al compromiso voluntario que cada docente adquiere con la institución en la que trabaja.

Dicho análisis de los distintos ámbitos a los que el buen docente debe prestar particular atención e intentar desarrollar ofrecen una visión general que, a nuestro entender, sería una buena base como punto de partida para una formación docente que aspire a satisfacer las necesidades que en los últimos tiempos han surgido en el ámbito educativo.

5 Difusión de la educación a distancia y el aprendizaje digital

Una vez vistos los aspectos que influyen de manera más incisiva en la educación a distancia, intentaremos observar por qué esta modalidad de enseñanza se está expandiendo con tanta velocidad en los últimos años (ya desde antes de la pandemia del COVID-19) y cuáles son sus puntos positivos. Es innegable que dichos nuevos sistemas de enseñanza están paulatinamente tomando espacio y tiempo a las formas de didáctica presenciales. Aspectos como el trabajo autónomo del alumno, las actividades cooperativas y colaborativas mediante redes sociales, plataformas virtuales y entornos digitales y, por otro lado, el aumento de instituciones y programas que se adentran en el estudio y el desarrollo de esta modalidad, demostrando su eficacia y eficiencia, hacen que esta aparezca con un nivel similar a los modelos de enseñanza presenciales.

En estas líneas hemos mencionado ya distintas virtudes relacionadas con la enseñanza a distancia. Atendiendo al Horizon Report (2017), y con la intención de dar una visión global de las mismas, cabrían destacar la flexibilidad, ya que da la posibilidad de adaptación personal a nivel geográfico, temporal y de ritmo de estudio; la eficacia, convirtiendo al estudiante en el protagonista del proceso de aprendizaje; la motivación, ofreciendo una enorme variedad de información y contenidos en la red y la posibilidad de navegar libremente; interactividad e interacción, facilitando la comunicación (síncrona y asíncrona, simétrica y asimétrica); autocontrol, estimulando la capacidad de gestión de tu propio tiempo y de tu trabajo; e inmediatez, pudiendo obtener la respuesta a dudas y cuestiones al momento, más allá de la hora y el lugar. Pero si hay una característica que prevalece sobre las recién mencionadas en cuanto a su importancia en el mundo actual, esa es la posibilidad de poder estar conectados siempre. La posibilidad de conexión y acceso permanente a la inmensidad de la red a través de teléfonos móviles, tabletas e incluso relojes está cambiando las formas de interacción de las personas, la información y el entorno.

La posibilidad de aprender sin limitaciones de espacio y a través de distintos dispositivos se ha convertido en un fenómeno de gran atractivo y que flexibiliza el aprendizaje rompiendo ulteriormente

las barreras espacio-temporales. La tecnología móvil no solo posibilita un aprendizaje interactivo y ubicuo, sino también semipresencial (*blended learning*) y autónomo. La ubicuidad en el aprendizaje (Hooft et al. 2007) es aquella que da al alumno la posibilidad de acceso a distintos dispositivos y servicios digitales, así como a los dispositivos móviles, siempre que lo necesiten. Dichos autores definen el aprendizaje ubicuo como *u-learning*, diferenciándolo así del *m-learning* (aprendizaje móvil), ya que incluye cualquier dispositivo con conexión a Internet. En definitiva, todo lo que se puede hacer con un ordenador, con la ventaja del uso de dispositivos y aplicaciones más económicas.

Hay estudios (García Aretio 1985; 1997) que demuestran que la eficiencia de un proceso de enseñanza-aprendizaje no depende de la modalidad del mismo, sino del rigor de los planteamientos pedagógicos sobre los que se diseña y desarrolla el proyecto. Por otro lado, vienen a demostrar igualmente que no existen distinciones significativas en cuanto a los resultados obtenidos a través de formatos presenciales y en modalidad a distancia y en línea. Es más, centrándonos en el detalle, se podrían establecer como tendencia favorable los estudios a distancia. En definitiva, los resultados de estos y otros estudios confirman la idea ya extendida de que el rendimiento de los alumnos depende en mayor medida de los diseños pedagógicos, y no tanto de los recursos o modalidad de enseñanza. La cuestión fundamental es ser capaces de aplicar a los modelos de didáctica virtual los aspectos ya vistos en el presente artículo.

6 Conclusiones

En el presente artículo hemos pretendido afrontar y analizar algunas de las cuestiones y aspectos que pueden experimentar un mayor impacto en la difusión de la didáctica a distancia, no sin antes haber contextualizado y enmarcado la evolución de esta en los últimos años. En cuanto al ámbito de la comunicación no verbal, siendo ya de por sí una parte de la lingüística a menudo dejada de lado en el aula de segundas lenguas, es probablemente una de las principales damnificadas por la expansión de la didáctica virtual, lo cual no significa que no existan métodos para tratarla y adaptarla a los programas didácticos virtuales. De hecho, más bien deberíamos preguntarnos si no convendría comenzar a aplicar la ‘comunicación no verbal virtual’, tanto a nivel formativo para los docentes como en los programas para el alumno. Es innegable que el protagonismo y la importancia de la comunicación por canales virtuales ha conquistado ya diversos ámbitos de la vida laboral y social que hasta hace pocos años parecían, como mínimo, difíciles de imaginar. Es importante ser capaces de analizar el momento histórico que estamos viviendo y tener la capacidad de adaptar nuestras herramientas como docentes y

formadores al nuevo paradigma educativo que se está implantando. Huelga decir que esto no implica dejar de lado la didáctica presencial o dejar de innovar e investigar en ella, pero sería crucial tener la apertura de miras suficiente para acoger y aprovechar los nuevos escenarios de la manera más fructífera posible. Como se desprende del estudio de Fernández, Chamizo y Sánchez (2021), uno de los ámbitos principales en los que se han encontrado dificultades y sobre los que sería conveniente abrir líneas de investigación se refiere a la comunicación entre el docente y el estudiantado en los nuevos marcos virtuales.

Otro aspecto, probablemente más difícil de afrontar que el recién tratado, dada su mayor complejidad intrínseca, es el afectivo. Aquí entran en juego aspectos internos de tipo emotivo y relacional que varían de persona a persona, con la delicadeza y atención que ello conlleva. En este sentido, es importante recordar que el proceso y el producto, los actos cognitivos y sociológicos, la emoción y la razón ya no son dicotomías mutuamente excluyentes, sino más bien dos caras de la misma moneda (Rojo 2017, 371). Por esta razón, es primordial promover y mantener la motivación, pero no solo la llamada extrínseca (la que surge al recibir una buena calificación o un premio), sino especialmente la intrínseca, es decir, la que se experimenta al realizar una actividad por su satisfacción inherente, en vez de hacerla por una consecuencia independiente (Ushioda 2008). El estudiante motivado intrínsecamente mostrará una mayor conexión con el aprendizaje y, como consecuencia, utilizará más estrategias y de manera más efectiva en la resolución de problemas.

Conviene mencionar igualmente los resultados del estudio realizado por Huertas et al. (2021), en el que se expone como una de las prácticas didácticas con mayor acogida la del aula invertida, que permitió optimizar el escaso tiempo de presencialidad disponible, así como las estrategias de aprendizaje de tipo colaborativo. Por otro lado, desde el punto de vista de la evaluación, se ha intentado dar mayor peso a la evaluación continua o *in itinere*, aumentando la ponderación sobre las calificaciones finales y dirigiéndola más a las competencias y la reflexión. Estos pueden ser puntos de partida interesantes que desde aquí proponemos para el desarrollo de nuevas líneas de investigación.

Por último, y relacionado directamente con el aspecto afectivo y motivacional, habría que subrayar la importancia del método pedagógico. La aplicación de un método de aprendizaje de tipo colaborativo, en el cual cada miembro se esfuerza para que el grupo de trabajo obtenga el mejor rendimiento posible, puede influir en la mejora de las destrezas sociales y comunicativas, la resolución de diferencias lingüísticas y culturales y el aumento de la cohesión en el grupo, traducándose esto en un aprendizaje más efectivo (González-Davies 2004, 13). Creando esta interdependencia entre los alumnos median-

te el trabajo colaborativo, provocamos un aumento de la motivación en todos los niveles que porta al estudiante a una implicación mayor en el proceso de aprendizaje (Torrego, Fernández 2022) y una mejora desde el punto de vista comunicativo.

Es indudable que los aspectos tratados en nuestro artículo abarcan ámbitos de distinta naturaleza y no siempre es fácil mantener la atención y la capacidad de actualización en cada uno de ellos. Pero es igualmente cierto que el mundo de la comunicación y, como consecuencia, de la didáctica, está evolucionando a tal velocidad que la capacidad de adaptación y evolución de los métodos y sistemas de enseñanza deben adecuarse de la manera más efectiva posible. Para que esto suceda es crucial, en definitiva, tener una visión nítida de la situación en la que nos encontramos, de manera que podamos reaccionar y trabajar con la mayor precisión y consciencia de acuerdo a las necesidades y objetivos a alcanzar.

Bibliografía

- Badía, A.; Monimó, J.; Barberá, E. (2001). *La incógnita de la educación a distancia*. Barcelona: Horsori
- Blake, R.J. (2008). *Brave New Digital Classroom: Technology and Foreign Language Learning*. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Colmenares, A.M.; Castillo, N. (2009). «Aproximación a un modelo metodológico para el análisis de las interacciones discursivas en línea». *Apertura*, 9(11), 48-65. <https://www.redalyc.org/pdf/688/68820815004.pdf>.
- Díaz, J. (2006). «Las emociones y la enseñanza virtual de personas adultas». *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 7(2), 63-73. <https://www.redalyc.org/pdf/2010/201017296004.pdf>.
- Fainholc, B. (1999). *La interactividad en la educación a distancia*. Buenos Aires: Paidós.
- Fernández, M.; Chamizo, R.; Sánchez, R. (2021). «Universidad y pandemia: la comunicación en la educación a distancia». *Ámbitos. Revista Internacional de Comunicación*, 52, 156-74. <https://doi.org/10.12795/ambitos.2021.i52.10>.
- Filloux, J. (2001). *Campo pedagógico y psicoanálisis*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Gálvez, A. (2005). «La puesta en pantalla: Rituales de presentación en un foro virtual universitario». *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 2(1), 1-15. <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v2i1.240>.
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada*. Barcelona: Paidós.
- Garrison, D.R. (1993). «Quality and Access in Distance Education». Keegan, D., *Theoretical Principles of Distance Education*. London: Routledge, 9-21. <https://doi.org/10.4324/9780203983065>.
- García Aretio, L. (1985). *Licenciados extremeños de la UNED*. Mérida: UNED - Mérida.
- García Aretio, L. (1997). *Investigar para mejorar la calidad de la Universidad*. Madrid: UNED.
- García Aretio, L. (2002). *La educación a distancia: De la teoría a la práctica*. Barcelona: Ariel Educación.

- García-Aretio, L. (2017). «Educación a distancia y virtual: calidad, disrupción, aprendizajes adaptativo y móvil». *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 20(2), 9-25. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.20.2.18737>.
- García Aretio, L. (2020). «Los saberes y competencias docentes en educación a distancia y digital. Una reflexión para la formación». *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(2), 9-30. <https://doi.org/10.5944/ried.23.2.26540>
- Garrison, D.; Anderson, T. (2005). *El e-learning en el siglo XXI*. Madrid: Octaedro.
- Gerber, D. (1981). «El papel del maestro: Un enfoque psicoanalítico». Glazman, R. (ed.), *La docencia: Entre el autoritarismo y la igualdad*. Distrito Federal, México: Ediciones Caballito, 34-41.
- Gómez, M. (2005). *Educación en red: Una visión emancipadora para la formación*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- González-Davies, M. (2004). *Multiple Voices in the Translation Classroom: Activities, Tasks and Projects*. Philadelphia: John Benjamins Publishing. <https://doi.org/10.1075/btl.54>.
- Gros Salvat, B.; Lara Navarra, P. (2009). «Estrategias de innovación en la educación superior: el caso de la Universidad Oberta de Catalunya». *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 49, 223-45. <https://doi.org/10.35362/rie490681>.
- Higueras, M. (2004). «Internet en la enseñanza del español». Sánchez Lobato, J. Santos Gargallo (ed.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 453-78.
- Hodges, C.; Moore, S.; Lockee, B.; Torrey, T.; Bond, A. (2020) *The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning*. Educause.
- Hooft, M.; Swan, K.; Cook, D.; Lin, Y. (2007). «What is Ubiquitous Computing?». van Hooft, M.; Swan. K. (eds), *Ubiquitous Computing in Education*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 3-17.
- Horizon Report (2017). *The NMC Horizon Report: 2017 Higher Education Edition*. <https://www.sconul.ac.uk/sites/default/files/documents/2017-nmc-horizon-report-he-EN.pdf>.
- Huertas, J.A.; Herrador Morales, C.; Fernández Sevilla, M.; Fernández Vázquez, M. (eds) (2021). *Informe de buenas prácticas docentes en periodo COVID-19*. Madrid: Fundación para el conocimiento madri+d. https://www.madri-masd.org/sites/default/files/informe_de_buenas_practicas_docentes_en_periodo_covid-19.pdf.
- Koehler, M.J.; Mishra, P. (2008). «Introducing technological pedagogical knowledge». AACTE, American Association of Colleges for Teacher Education (ed.), *The Handbook of Technological Pedagogical Content Knowledge for Educators*. New York: Routledge, Taylor & Francis Group, 3-28. https://punyamishra.com/wp-content/uploads/2008/05/koehler_mishra_08.pdf.
- Krashen, S.D.; Terrel, T.D. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon. http://www.sdkrashen.com/content/books/the_natural_approach.pdf.
- Maisonneuve, J. (2005). *Las conductas rituales*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Martínez, M. (2013). «La relación entre el aprendizaje cooperativo y la adquisición de competencias interpersonales en una clase de lengua inglesa». *Encuentro*, 22, 73-83. [---

234](https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/hand-</p></div><div data-bbox=)

- le/10017/19946/relaci%C3%B3n_Martinez_Encuentro_2013_N22.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Mishra, P.; Koehler, J. (2006). «Technological Pedagogical Content Knowledge: A new framework for teacher knowledge». *Teachers College Record*, 108(6), 1017-54. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>.
- Montero, R.L. (2018). «Enseñanza de idiomas mediante la acción social». *Universidad en Diálogo: Revista de Extensión*, 8(1), 11-22. <https://doi.org/10.15359/udre.8-1.1>.
- Pérez-López, E.; Vázquez, A.; Cambero, S. (2021). «Educación a distancia en tiempos de COVID-19: Análisis desde la perspectiva de los estudiantes universitarios». *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 331-50. <https://doi.org/10.5944/ried.24.1.27855>.
- Peters, O. (2002). *La educación a distancia en transición. Nuevas tendencias y retos*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara. <https://riudg.udg.mx/bitstream/20.500.12104/73591/1/BSUV00011.pdf>.
- Poyatos, F. (1975). «Cultura, comunicación e interacción: hacia el contexto total del lenguaje y el hombre hispánicos». *Yelmo*, 22, 14-16.
- Poyatos, F. (1994). *La comunicación no verbal*. Madrid: Itsmo.
- Quiroz, J.S. (2011). *Diseño y moderación de entornos virtuales de aprendizaje (EVA)*. Barcelona: Editorial UOC, S.L.
- Rojo, A. (2017). «The Role of Emotions». Schwieter, J.W.; Ferreira, A. (eds), *The Handbook of Translation and Cognition*. Hoboken (NJ): John Wiley & Sons, 369-85. <https://doi.org/10.1002/9781119241485.ch20>.
- Torrego, A.; Fernández, B. (2022). «Tendencias didácticas y tecnológicas en un contexto de pandemia y pospandemia COVID-19». *Documentos de Trabajo*, 68, 2a época. <https://doi.org/10.33960/issn-e.1885-9119.DT68>.
- Ushioda, E. (2008). «Motivation and Good Language Learners». Griffiths, C., *Lessons from Good Language Learners*. Cambridge: Cambridge University Press, 19-34. <https://doi.org/10.1017/CB09780511497667.004>.
- Visser, L. (2002). *Desarrollo de la motivación en apoyo a la educación a distancia*. Trad. de B.W. Quinn. Guadalajara: Universidad de Guadalajara. <https://hdl.handle.net/20.500.12104/73590>. Trad. de: *The Development of Motivational Communication in Distance Education Support*. Enschede: University of Twente Theses, 1998.

