L'ensenyament de la llengua en l'educació a distància. Lliçons apreses més enllà d'un temps d'urgència educativa¹

Carme Durán Rivas

Institut Obert de Catalunya (IOC) · Universitat Autònoma de Barcelona (UAB)

cduran@ioc.cat · carme.duran@uab.cat

Rebut: 21 de juliol de 2021

Acceptat: 23 d'octubre de 2021

Resum

En els darrers temps, en un moment en què ha estat necessari donar resposta a una situació d'emergència sanitària i educativa, s'ha parlat molt d'educació a distància com a sinònim d'ensenyament en línia, telemàtic, virtual o en remot. Ara bé, són termes equivalents? En aquest article reflexionem sobre què és i què no és l'educació a distància, sobre quines són les característiques d'aquesta modalitat educativa, sobre les oportunitats que genera en l'ensenyament i aprenentatge de la llengua i també sobre els reptes que planteja a estudiants i docents. Analitzem el paper de la formació del professorat en l'eficàcia de les propostes didàctiques, formació que ha d'incloure tant la integració de les eines i dels recursos tecnològics com els coneixements sobre els continguts que es volen ensenyar i els coneixements pedagògics sobre com s'ensenyar i com s'aprèn. Per últim, compartim alguns exemples de bones pràctiques en l'ensenyament de la llengua en contextos d'educació a distància en línia i n'analitzem la utilitat en altres modalitats educatives.

Paraules clau

Ensenyament i aprenentatge de llengües, educació a distància, educació en línia

Abstract

In recent times, when it has been necessary to respond to a health and educational emergency, there has been much talk about distance education as a synonym of online, telematic, virtual or remote teaching. But are they equivalent concepts? In this paper we reflect on what is and what is not distance education. We focus on the characteristics of this educational modality, as well as on the opportunities that it generates in the process of language teaching and learning, and the challenges it poses to students and teachers. We analyze the role of teacher training in the effectiveness of teaching proposals that must include both: the integration of tools, technological resources and knowledge about the contents to be taught, and pedagogical knowledge about how to teach and how to learn. Finally, we share some examples of good practice in language teaching in online distance education contexts, analyzing its usefulness in other educational modalities.

Key words

Language teaching and learning, distance education, E-learning

¹ Aquest article és una adaptació de la conferència que, amb el mateix títol, l'autora va impartir a les *II Jornades Internacionals de Didàctica del valencià com a L2: Oralitat i didàctica en línia*, organitzades per SERCLE i CEFIRE específic de Plurilingüisme (30 d'octubre de 2020, en línia).

1. L'educació en remot en temps de pandèmia

L'escola, com el teatre, necessita dos elements mínims. Si el teatre el fan existir un actor o una actriu i un públic, encara que estiguin al mig del no-res, l'escola existeix allà on es troben un mestre o una mestra i uns alumnes, encara que estiguin enmig del bosc, en una aula clandestina o en un camp de concentració.

Marina Garcés, *Escola d'aprenents* (2020, p. 58)

Quan el dia 6 de març de 2020 el govern italià va enviar a casa gairebé 10 milions d'estudiants entre escolars i universitaris com a mesura extraordinària per intentar frenar els contagis de COVID-19, poc ens podíem imaginar que gairebé un mes després més de mil cinc-cents milions d'estudiants es veurien afectats a tot el món pel tancament total o parcial dels centres educatius segons dades de la UNESCO (2020) i que aquesta situació hauria de durar mesos (imatge 1).

Imatge 1. Escoles tancades a causa de la COVID-19 (UNESCO, 1 d'abril de 2020)

A l'emergència sanitària, s'hi afegia una situació d'emergència educativa a la qual calia donar resposta de manera immediata. Les escoles estaven tancades, però no el sistema educatiu, que es desplaçava de les aules a les llars. Plataformes de videoconferències com Meet, Zoom o Teams, entre d'altres, van substituir l'aula presencial en un intent de les institucions educatives de mantenir una aparença de normalitat i assegurar una continuïtat del procés d'aprenentatge d'infants, joves i adults (Artopoulos, 2020).

En aquesta migració de l'ensenyament presencial a un ensenyament en remot, professors i estudiants de tots els nivells educatius van haver d'adaptar-se a una situació desconeguda per a la qual no estaven preparats. D'una banda, la majoria de docents no tenien experiència en contextos d'ensenyament no presencial i van haver d'utilitzar eines tecnològiques que no havien fet servir mai abans (Johnson, Seaman i Veletsianos, 2021) moltes vegades sense els mitjans adequats ni la formació pedagògica necessària per donar resposta a les dificultats que anaven apareixent: com mantenir la motivació dels estudiants, quin tipus de tasques calia planificar, o quan i com avaluar-les. D'altra banda, els estudiants no tenien ni els hàbits ni les estratègies necessàries per treballar de la manera autònoma que requereix un context d'educació a distància.

El referent –sobretot en els primers moments– continuava sent l'aula presencial i els esforços inicials es van encaminar a imitar el context d'aula on estudiants i professor comparteixen espai i temps com es desprèn d'aquesta informació apareguda al diari *El País*, el 6 de març de 2020:

En la localidad lombarda de Busto Arsizio, el instituto Tosi, que ya lleva casi dos semanas cerrado, ha activado un aula virtual y sus 2.000 estudiantes y sus 200 docentes han conseguido mantener el horario regular de estudios. “**Los profesores y los alumnos se conectan desde casa, de 8 de la mañana a 5 de la tarde y se van impartiendo las lecciones, cuando termina un profesor en la clase virtual, entra otro**”², explica la directora del centro, Amanda Ferrario. Y añade que la escuela ya ha utilizado la **educación a distancia** en otras ocasiones, como cuando algún alumno está ingresado, por ejemplo.

Aquesta situació, que es va replicar a moltes institucions educatives –fins i tot a les classes d'infantil i de primària, amb infants connectats a les pantalles durant totes les hores lectives– va suposar l'oportunitat de no perdre la vinculació amb l'escola, però també va crear molt desconcert i molta insatisfacció entre els docents, els estudiants i les famílies, tot posant en relleu allò que no funcionava en aquest context d'educació d'emergència en remot que molts van confondre amb educació a distància en línia (per analitzar l'impacte del tancament de les escoles a l'Estat espanyol, vegeu Trujillo et al., 2020).

Com queda palès en el fragment citat més amunt, en aquests primers moments l'educació a distància es va entendre com a) un substitut de l'educació presencial, b) una modalitat síncrona mediada per eines telemàtiques i c) un model transmissor del coneixement a través de lliçons magistrals, característiques totes tres molt allunyades del que s'ha considerat com a propi d'aquesta modalitat educativa i que, en canvi, han estat els eixos principals del que s'ha anomenat *educació d'emergència en remot o docència remota* (Sangrà et al., 2020).

En aquesta distinció, no es tracta només de quin és el terme que s'utilitza, sinó de quines en són les característiques ja que si bé és cert que, com assenyala Marina Garcés (2020, p. 58), perquè hi hagi escola només cal que es trobin “un mestre o una mestra i uns alumnes, encara que estiguin enmig del bosc, en una aula clandestina, en un camp de concentració” –o darrera d'unes pantalles, hi afegiríem nosaltres–, perquè hi hagi aprenentatge és necessari que es donin les condicions adequades i això implica conèixer i aprofitar les característiques de cada modalitat educativa i els reptes i oportunitats que planteja.

2. Què és i què no és l'educació a distància en línia

2.1 Una modalitat amb característiques pròpies

En primer lloc, l'educació a distància és una modalitat educativa amb unes característiques diferenciades de l'educació presencial i, per això, no busca replicar-ne les característiques, sinó arribar als mateixos resultats a través de camins diferents. Tot i que el seu significat ha anat canviant en els darrers anys (Sangrà, Vlachopoulos i Cabrera, 2012), es pot definir com un diàleg didàctic mediat entre docents d'una institució i els estudiants que, ubicats en un espai diferent, poden aprendre de manera independent o grupal (Garcia Aretio, 2020).

Per conceptualitzar la noció i distingir-la d'altres denominacions –*aprenentatge virtual, en línia, digital, eLearning, en remot*, etc.– Garcia Aretio (2001) fa un repàs de la història d'aquesta modalitat educativa i utilitza el concepte de generació per establir-ne una classificació a partir de dos eixos principals: l'ús de materials i els mitjans que s'hi utilitzen, d'una banda, i la interacció que s'hi estableix tant amb els recursos com amb els altres participants, d'una altra (quadre 1).

² Les negretes són de l'autora

	Denominació	Inicis	Materials i mitjans	Interacció
Primera generació	Ensenyament per correspondència	Es remunta a finals del segle XIX a partir del desenvolupament dels serveis postals i es va fer molt popular al llarg del segle XX.	Materials impresos rebuts a través del servei postal.	Amb els materials escrits que l'estudiant rep i sobre els quals ha de fer alguna tasca o examen. No es contempla l'acompanyament humà en el procés d'aprenentatge.
Segona generació	Ensenyament multimèdia	S'inicia als anys 60 a partir de la generalització de la ràdio i la televisió. N'és un exemple, el programa d'aprenentatge del català Digui, digui que va estar vigent entre 1984 i 2007.	Materials multimèdia, sobretot a través de la ràdio i la televisió.	Amb els documents d'àudio i vídeo. El procés continua sent autònom i no està controlat pel docent.
Tercera generació	Ensenyament telemàtic	Apareix als anys 80 amb la popularització de les tecnologies digitals de la informació i la comunicació.	Materials digitals.	Amb els materials digitals que permeten donar una retroacció immediata als qüestionaris automatitzats i, per tant, aporten un cert retorn que pot guiar l'aprenentatge. És el cas dels llibres de text, completament digitalitzats o amb materials digitals complementaris.
Quarta generació	Ensenyament a través d'internet (o en línia)	S'inicia a finals dels anys 90 i es caracteritza per l'ús de plataformes o campus virtuals amb el suport d'internet.	Plataformes o campus virtuals amb el suport d'internet.	Amb materials i activitats del campus. Possibilita també una interacció fluïda de l'estudiant amb el docent i amb altres estudiants, cosa que permet anar superant l'aïllament característic de l'educació a distància de les generacions anteriors.

Quadre 1. Evolució de l'educació a distància (a partir de García Aretio, 2001).

Segons aquesta classificació, l'educació en línia és una evolució natural de la formació a distància mediada per la tecnologia a través d'internet i en contextos d'aules virtuals on docents i estudiants comparteixen espais d'ensenyament i aprenentatge. Les seves característiques principals són la flexibilitat i la interactivitat. És flexible perquè s'adapta tant als horaris i

a l'espai geogràfic de cada estudiant com als diferents ritmes d'aprenentatge. És interactiva perquè se centra en la interacció com a element clau de l'aprenentatge (Durán i Manresa, 2016a; Durán i Gozalo, 2021).

Però perquè la modalitat sigui *educació a distància en línia*, cal que els processos d'ensenyament i aprenentatge es duguin a terme a través de plataformes virtuals, permetin a l'estudiant accedir-hi en qualsevol moment i es fonamenti en la necessària interacció dels aprenents amb els materials i recursos, però també amb els altres participants –els docents i altres estudiants.

Downes (2012) també utilitza el concepte de *generació* per explicar el progrés de l'educació en línia en les darreres dècades. A la *generació zero*, caracteritzada per l'ús de l'ordinador com a espai d'aprenentatge a partir de la interacció de l'aprenent amb uns continguts i unes activitats planificades prèviament, se sumen les successives generacions, les quals van incorporant-hi tots els canvis pedagògics i tecnològics que s'han anat produint ens els darrers anys: la possibilitat de crear el propi contingut (és a dir, l'usuari ja no és només un receptor sinó un productor de continguts), l'aplicació de recursos provinents dels jocs digitals en l'aprenentatge i la possibilitat d'interactuar amb altres usuaris, el desenvolupament dels propis sistemes de gestió de l'aprenentatge, amb recursos per adaptar el propi procés a les necessitats dels estudiants (*adaptive learning*) i per utilitzar les dades sobre tot allò que fa l'estudiant per millorar el procés d'aprenentatge (*learning analytics*), o la possibilitat de crear cursos oberts a milers d'estudiants d'arreu (*massive open online course*).

2.2 Una modalitat asíncrona

En segon lloc, mentre l'educació en remot busca la sincronia a través de videotrucades, l'educació a distància és principalment asíncrona: emissors i receptors no comparteixen el moment de l'enunciació i això condiciona la planificació del procés educatiu, que ha d'estar dissenyat amb antelació per tal d'avançar-se a les dificultats amb què es puguin trobar els estudiants.

Tot i que l'avenç de les tecnologies ha fet més fàcil que s'hi puguin produir, les interaccions síncrones no són habituals en l'educació a distància i, quan s'hi utilitzen, presenten moltes limitacions (Durán i Gozalo, 2021). D'altra banda, no necessàriament són ben valorades pels estudiants com es desprèn d'un estudi (Butler et al., 2018) de l'Open University –degana de les universitats en línia a Europa– en què s'analitza l'impacte de tutories en línia en directe (*a face-to-face setting online*) planificades perquè els estudiants puguin fer consultes i interactuar en un context sincrònic (*synchronous online tuition*). Els resultats mostren una baixa assistència (només del 30% dels convocats), amb escassa participació en la interacció i una baixa valoració de la tutoria en directe. En canvi, els estudiants valoren molt positivament l'enregistrament dels tutorials per poder-los consultar en diferit, tot mostrant que els estudiants de contextos d'educació a distància fan un ús diferent dels recursos i no troben especialment necessària la interacció síncrona. De fet, molts dels estudiants que trien aquesta modalitat ho fan precisament per la seva naturalesa asíncrona, que els permet combinar els estudis amb la feina, la família o altres compromisos personals o socials.

La qüestió no és, per tant, si cal interacció síncrona en els aprenentatges en línia o no, sinó saber per a què es poden utilitzar tot tenint en compte que asincronia i sincronia exerceixen funcions diferents que el docent ha de conèixer per triar-ne la més adequada als objectius d'ensenyament i aprenentatge previstos (Harvard University, 2020). Segons Hrastinski (2008), qui analitza els beneficis i limitacions de cadascuna d'elles, la sincronia incrementa la participació personal, la qual es tradueix en una major implicació i motivació dels estudiants en els estudis i una millor negociació dels significats, ja que permet preguntar i resoldre els dubtes en temps real. L'asincronia, en canvi, possibilita una millor participació cognitiva, és a dir, incrementa la reflexió i l'habilitat de processar la informació perquè el receptor disposa del temps necessari per produir i comprendre els missatges ja que no se n'espera una resposta immediata (figura 1):

Figura 1. Síncronia i asíncronia en l'educació en línia (Hrastinski, 2008: 54).

L'educació en línia, per tant, té en l'asíncronia una gran aliada ja que permet als estudiants establir el seu propi ritme d'aprenentatge i n'incrementa les possibilitats de processar la informació. D'altra banda, ha de tenir present la necessitat d'atendre als efectes emocionals per evitar la frustració i l'aïllament que pot acompanyar els aprenents a distància.

2.3 Una modalitat interactiva

Per últim, no se sustenta en un model educatiu transmissor sinó interactiu. El sistema de videoconferències amb un professor explicant la lliçó no és representatiu de l'educació a distància. L'estudiant, per aprendre, ha de tenir un paper actiu: ha d'interactuar amb el professor, amb els companys, i amb les activitats i els recursos que té al seu abast. Això implica un grau més elevat d'autonomia, però també de compromís de l'estudiant, el qual és responsable del seu propi aprenentatge. D'altra banda, comporta una orientació més acurada i personalitzada, un acompanyament que ha d'estar previst en el disseny del curs (Durán i Manresa, 2016a). És a dir, cal planificar la interacció que l'estudiant durà a terme amb els materials digitals, entre iguals –amb altres aprenents– i amb el docent com un element més del disseny didàctic.

Gozalo Salellas (2021) exemplifica com planificar la interacció a l'aula en línia en contextos d'aprenentatge de llengües estrangeres a partir de tres grans reptes. El primer és com crear interactivitat amb els continguts digitals, tot dissenyant activitats que aconseguixin “moure l'alumne des de la seva posició d'observador passiu darrera de la pantalla a la d'un alumne actiu, connectat (*engaged*) amb els materials d'aprenentatge” (p. 28) de manera que la interacció amb les activitats siguin clau per aprendre. El segon és com fomentar la interacció asíncrona entre estudiants, de manera que possibiliti posar en pràctica la llengua oral i escrita d'una manera real i comunicativa i, alhora, serveixi per crear un context de comunitat d'aprenents i d'aprenentatge entre iguals. El tercer repte consisteix a establir els mecanismes necessaris per assegurar la interacció docent-estudiants i crear un sentiment de presència d'aula constant del docent mitjançant els anuncis, els enunciats de les tasques, les instruccions sobre l'avaluació, les intervencions als fòrums de dubtes o els comentaris a les retroaccions de les tasques que envien els estudiants, entre d'altres.

Aquestes característiques –la flexibilitat i adaptabilitat que aporta un model asíncron i la incorporació de avenços tecnològics que han fet possible una major interacció– han estat la clau perquè l'educació a distància hagi crescut de manera progressiva en les últimes dècades (Garcia Aretio, 2020; Simonson, Smaldino i Zvacek, 2011), abans fins i tot que la situació de pandèmia li donés el protagonisme que ha tingut darrerament.

3. Altres models: l'educació mediada per la tecnologia

La incorporació de la tecnologia ha provocat en els darrers anys propostes educatives híbrides en què ja no és tan evident una separació radical entre l'educació presencial (sense tecnologia, síncrona, amb els estudiants i el professor en el mateix espai) i l'educació a distància en línia (mediada per la tecnologia i completament asíncrona, amb els participants actuant en moments i espais diferents). Es tracta del que s'ha anomenat *blended learning*, propostes híbrides que inclouen característiques de les dues modalitats educatives. En aquest eix, l'educació d'emergència en remot està més a prop de l'educació presencial que de l'educació a distància, però hi ha moltes altres modalitats possibles. Bates (2015) parla d'un contínuum en l'aprenentatge basat en la presència (o absència) de tecnologia (*technology-based learning*) (figura 2):

Figura 2. El contínuum de l'aprenentatge mediat per la tecnologia (Bates, 2015: 366).

Aquest contínuum va des de l'educació presencial sense cap mena de suport tecnològic (cada vegada menys habitual a les aules) fins a l'educació a distància completament en línia, amb un ampli ventall de possibilitats:

- Classes presencials enriquides amb eines tecnològiques: inclou des de l'ús de presentacions digitals en una classe magistral fins a una classe activa en què els estudiants estan fent activitats a través d'internet o de plataformes virtuals mentre el docent acompanya i guia els processos d'aprenentatge.
- Classes semipresencials: es combina la presencialitat a l'aula amb l'ús de plataformes o campus virtual a casa per fer altres activitats (deures, lectures, aprofundiment o reforç de continguts donats, etc.) o com a repositori de materials i activitats. Aquesta semipresencialitat pot ser puntual o pot formar part del disseny del curs i tenir-hi un pes lectiu important.
- Classes invertides (*flipped classroom*): els estudiants poden seguir les explicacions del professor a casa –normalment a través de vídeos enregistrats prèviament– mentre que a l'aula es practica allò que s'ha après i es resolen els dubtes.
- Períodes de presencialitat i períodes d'educació a distància: en algunes universitats es planifica el curs perquè una part es pugui fer a distància i una altra sigui presencial.
- Classes a distància amb tutories puntuals presencials per resoldre dubtes i tasques d'orientació.

L'elecció d'un model o un altre té a veure amb quin s'ajusta millor a la situació i als objectius previstos, què aporten i quins contextos necessiten. Aquesta decisió implica dissenys organitzatius i metodològics diferenciats, és a dir, no són directament transferibles entre ells. L'experiència d'ensenyament i aprenentatge s'ha de redissenyar en cada cas al voltant de l'ús que es farà de la tecnologia (Bates, 2015: 365).

Una mostra d'aquesta imbricació de la metodologia amb la tecnologia s'ha pogut observar durant el temps de pandèmia. El model d'educació d'emergència en remot va anar evolucionant en funció de la tecnologia utilitzada, de manera que, si bé a les primeres classes es va veure un retrocés en l'ús de metodologies actives en benefici de la classe magistral a través de videoconferències, de seguida les plataformes van afegir la possibilitat de crear sales per gestionar el treball en petits grups i possibilitar una participació més activa dels estudiants.

És a dir, no es tracta de renunciar a la presencialitat, sinó d'utilitzar la tecnologia per arribar a assolir els mateixos objectius educatius i els mateixos resultats per altres vies i per a altres situacions en què la presencialitat o bé no és possible o bé no és volguda perquè no s'adequa a les necessitats dels estudiants. Per conèixer si la modalitat en condiciona els resultats, Russell (2001, citat a Hrastinski, 2008) va revisar més de 355 investigacions i va arribar a la conclusió que no hi ha diferències significatives en els resultats que els estudiants obtenen en contextos d'educació en línia o d'ensenyament presencial. Cal dir, però, que aquests estudis se situen en contextos d'educació d'adults universitaris; és molt probable que els resultats fossin diferents amb escolars de primària o de secundària.

En definitiva, cal tenir en compte les característiques pròpies de la modalitat educativa i preveure les dificultats amb què es poden trobar els estudiants per poder-les minimitzar. Aquestes dificultats tenen a veure, sobretot, amb el fet que estudiar a distància requereix voluntat, capacitat d'autoorganització i control de temps. És a dir, exigeix un alt grau d'autoregulació en els estudiants el que la fa més adequada per a adults, especialment d'ensenyaments superiors.

S'hi afegeix que els estudiants s'enfronten als mateixos obstacles que en qualsevol altra modalitat educativa (Järvelä, 2018): a) tenen dificultats per comprendre la tasca proposada, b) no tenen els objectius clars ni saben com planificar-se, c) disposen de poques estratègies per dur-la a terme, d) no tenen estratègies de regulació o d'autoregulació, e) fan una autoavaluació inexacta o inadequada i f) tenen problemes relacionats amb la motivació que incideix en la seva implicació. Si bé aquestes dificultats no són intrínseques de l'educació en línia, cal tenir en compte que la distància les pot accentuar.

4. La formació del professorat en l'educació a distància en línia

Per donar resposta a aquestes dificultats, la figura del docent és fonamental. La potencialitat de l'educació a distància es fa efectiva quan es fonamenta en una sòlida formació del professorat, veritable motor de la millora educativa, i quan l'ús de la tecnologia s'integra en metodologies actives que atorguen el protagonisme a l'estudiant i que se centren en l'acompanyament al llarg del procés. El docent o –millor– l'equip de docents (per aprofundir en el paper de la docència en col·laboració en entorns virtuals, vegeu Romeu, Guitert i Sangrà, 2016) han de planificar prèviament el curs de manera que l'estudiant aprengui a partir d'una seqüència d'activitats que el porti als resultats d'aprenentatge esperats i que eviti els perills i les dificultats a què hem fet referència en els apartats anteriors.

Els coneixements que el professorat necessita per ensenyar de manera eficaç als seus estudiants han estat identificat per Koehler i Mishra (2008, citat a Harris i Hofer, 2011) a partir del model Coneixement tecnològic, pedagògic disciplinar (*Technological Pedagogical Content Knowledge*, TPACK segons les seves sigles en anglès), el qual es fonamenta en tres àrees de coneixement diferents i en les interseccions que s'hi produeixen (figura 3).

Figura 3. Model TPACK (Koehler i Mishra, 2009)

Segons aquest model, el docent ha de tenir un coneixement profund dels continguts d'ensenyament (*coneixement disciplinar*), però també sobre com aprenen els estudiants i, per tant, sobre com ensenyar de manera més eficaç (*coneixement pedagògic*). A més, ha de ser capaç de seleccionar aquests continguts en funció dels objectius previstos i de l'adequació als seus estudiants (*coneixement pedagògic disciplinar*); és a dir, ha de tenir uns coneixements de la didàctica de la disciplina que faci possible la seva transposició a l'aula. Ha de conèixer i saber utilitzar les eines i els recursos tecnològics (*coneixement tecnològic*) que impliquen uns continguts específics sobre com funcionen aquestes eines (*coneixement tecnològic disciplinar*), i ha de saber com i quan utilitzar-les perquè siguin útils per millorar els processos d'ensenyament i aprenentatge (*coneixement tecnològic pedagògic*).

Per últim, ha de situar-se en la intersecció de totes aquestes àrees del coneixement: ha de tenir uns coneixements sobre allò que vol ensenyar, sobre com ensenyar-ho perquè sigui més eficaç i sobre les eines tecnològiques que millor s'ajusten als objectius d'ensenyament (*coneixement tecnològic, pedagògic, disciplinar*). Es tracta d'un coneixement que s'ha d'adaptar a un context determinat, el d'uns estudiants concrets per als quals està pensada una activitat o una seqüència d'activitats. És a dir, s'ha d'emmotllar a un escenari dinàmic i canviant que en el cas de l'educació a distància ha d'estar previst amb antelació perquè un cop comença un curs hi ha poc marge de maniobra.

Seguint García Aretio (2010), un altíssim percentatge de l'èxit de les accions formatives se sustenta en la figura del docent, en el seu model pedagògic, en la seva formació, disposició, motivació i en l'eficient utilització dels mitjans tecnològics adequats per a cada situació didàctica concreta. La presència del docent és, per tant, un factor determinant, si bé aquesta presència es dona de manera diferida. Ja la UNESCO (1999, s. p.), en el seu informe mundial sobre educació, puntualitzava: “la nueva tecnología de la información no hace que los docentes dejen de ser indispensables, sino que modifica su papel en relación con el proceso de aprendizaje, y que el diálogo permanente que transforma la información en conocimiento y comprensión pasa a ser fundamental”.

5. L'ensenyament de llengües en l'educació a distància en línia

L'ensenyament de llengües en entorns virtuals ha de considerar tots els aspectes a què hem fet referència: la selecció dels continguts lingüístics necessaris perquè l'estudiant pugui dur a terme les tasques proposades, els referents didàctics i pedagògics sobre com s'ensenyava i com s'aprèn llengua que han de vertebrar les decisions metodològiques, i un coneixement de les possibilitats didàctiques de eines tecnològiques de manera que s'adeqüin als objectius previstos: desenvolupar la competència comunicativa dels estudiants i ajudar-los a ser més conscients de com funciona el sistema lingüístic de la llengua meta, sigui una primera llengua, una segona llengua o llengua estrangera. A més, cal assegurar que l'estudiant tingui les eines i recursos suficients per treballar amb l'autonomia que requereix un aprenentatge a distància i, alhora, s'ha de preveure com ha d'interactuar amb els recursos i amb els altres participants, d'una banda per acompanyar-lo en el procés d'aprenentatge i, d'una altra, per assegurar-ne la motivació.

Per exemple, per ensenyar a comprendre textos diversos amb nivells de complexitat diferents en L1, cal partir d'algunes idees que es desprenen dels estudis sobre didàctica de la llengua i que marquen les decisions metodològiques, com ara que llegir és un procés d'interacció entre un lector i un text, o que la lectura està relacionada amb l'objectiu que persegueix el lector; que no llegim igual si busquem una dada concreta, que si volem recrear-nos en una història de ficció pel plaer de sentir que ens expliquen històries. Això porta a la necessitat de pausar el procés de comprensió per atendre els processos i de contextualitzar la lectura perquè el lector tingui una intencionalitat, un objectiu concret a l'hora d'enfrontar-se al text.

En aquesta línia, els qüestionaris de Moodle, entre altres recursos, poden ser una eina al servei de la lectura guiada d'un text en contextos asíncrons, ja que permet acompanyar la lectura i focalitzar en aspectes que tenen a veure amb la comprensió global de les idees del text, però també amb aspectes concrets, com localitzar i seleccionar una informació determinada, assegurar la comprensió del vocabulari o activar la reflexió sobre el contingut i la forma del text tant a través de preguntes amb opció múltiple o preguntes tancades, com amb preguntes que demanen una resposta oberta de l'estudiant.

Per contextualitzar les decisions i les estratègies que hi ha darrera d'algunes activitats per ensenyar llengua en contextos virtuals, farem referència a dos exemples concrets d'activitats de l'Institut Obert de Catalunya (IOC), centre públic d'educació a distància en línia de persones adultes. El primer exemple se centra en l'ensenyament de l'escriptura en llengües primeres en un context d'educació a distància bàsica per a adults (GES). En el segon, es reflexiona sobre l'ensenyament de la llengua oral en llengües estrangeres amb estudiants de l'EOI IOC. Aquestes dues propostes s'han desenvolupat amb més detall a Durán i Manresa (2016a i 2016b) i Durán i Gozalo (2021).

5.1 Acompanyar l'escriptura a través de la revisió del text

Si en qualsevol nivell educatiu, aprendre a escriure textos diversos, amb graus de complexitat i finalitats diferents, requereix d'un ensenyament planificat i sistemàtic, en contextos virtuals, encara és més necessari dissenyar i intensificar les estratègies d'acompanyament de l'alumnat, d'una banda per evitar la sensació de solitud a què hem fet referència però també per assegurar que s'estan atenint tots els processos d'escriptura, inclòs un dels més complexos per als estudiants, la revisió dels escrits. Aquestes estratègies s'han de plantejar tant en la planificació i el disseny de les pràctiques d'escriptura com durant el propi procés d'escriptura dels estudiants.

És a dir, perquè l'aprenent incorpori aquesta revisió com un pas necessari en la millora dels seus textos, cal dissenyar des de l'inici com l'haurà de fer, quines ajudes tindrà i com i quan

serà avaluada. El primer pas consisteix a establir clarament el producte escrit, donant models, caracteritzant el gènere i donant indicacions dels elements textuais, discursius, gramaticals i pragmàtics necessaris per elaborar-lo, de manera que l'estudiant tingui una representació del producte final. El segon consisteix a oferir ajuts per escriure i per revisar el que s'ha escrit. En aquest sentit, són molt útils les pautes de revisió o de control (Schenewly i Bain, 1994; Allal, 1997; Ribas, 1997) que contenen, en forma de descriptors, les característiques del text que s'espera que escrigui l'estudiant com es pot veure en l'exemple de pauta de revisió d'una entrada a un bloc de viatges en què havien de descriure un indret que havien visitat (quadre 2):

El títol és suggeridor i té relació amb la descripció.	✓
El text està dividit en almenys dos o tres paràgrafs.	✓
La descripció segueix un ordre lògic.	✓
He fet servir maneres diferents de qualificar els noms (adjectius, sintagmes amb preposició, oracions amb el pronom relatiu "que").	✓
He utilitzat algunes expressions lingüístiques que ajuden a situar en l'espai.	✓

Quadre 2. Exemple de pauta de revisió (Durán i Manresa, 2016a).

En tercer lloc, cal preveure com es dinamitzarà la interacció de l'estudiant amb els recursos, els altres estudiants i amb el docent a través dels fòrums o tasques de revisió en parelles en què els estudiants comenten i milloren el text dels companys. La interacció també es fomenta a través del lliurament de la tasca de manera que el professor pugui fer-ne una retroacció amb recomanacions de revisió. D'aquesta manera, l'estudiant sap que els textos no són definitius sinó que han de passar necessàriament per un procés de reescriptura que, en definitiva, els fa més conscients dels aprenentatges necessaris –pragmàtics, semàntics, morfosintàctics o formals– per poder-hi incidir.

Aquestes revisions, perquè siguin útils, han de revertir en una millora del text i, per tant, han de contribuir a reforçar la competència escrita de l'estudiant, però també han d'incidir en una major consciència sobre la diversitat d'aspectes del text que ha de controlar (Milian, 1997).

Un exemple de com incorporar aquesta consciència en la revisió de l'escrit es pot trobar a Durán i Manresa (2016b), en què es descriu una proposta didàctica l'objectiu de la qual és exercitar la reconstrucció del procés de revisió a través de la redacció d'un informe en què l'estudiant ha de donar compte dels canvis que ha fet en el seu redactat a partir dels comentaris de millora que ha rebut dels companys i del docent. En aquest exemple d'informe (figura 4), es pot observar com l'alumne justifica els canvis fets amb una terminologia específica que li permet parlar i reflexionar sobre la llengua, i com busca solucions de manera autònoma a les qüestions assenyalades pel docent:

Entre la primera i la segona redacció, hi he fet canvis segons les correccions que em va fer la meua tutora. Aquests són:

- La meua tutora em va assenyalar Em al primer paràgraf. Vaig plantejar el dubte al fòrum, però la resposta que em van donar els meus companys no em va convèncer, així que vaig investigar una mica, vaig entendre que la solució correcta era "M'hi" perquè "M'" fa referència al pronom "Em" que es refereix a mi, i l' "hi" fa referència al lloc, per tant és un complement circumstancial de lloc.
- Al segon paràgraf, em va posar una marca [/], que volia dir que hi havia de posar una pausa, per tant he posat una coma i, a més a més, he canviat el pronom relatiu "que" per "el qual".
- Al tercer paràgraf, em va eliminar la "a" de "a la seva família", he buscat i el motiu és que al ser un Complement directe aquesta "a" desapareix.
- Finalment, a l'últim paràgraf he afegit un "que" a "que només hagués estat un ensurt".

Figura 4. Informe de revisió (Durán i Manresa, 2016b).

Es tracta, en definitiva, d'activar la consciència sobre el propi aprenentatge (Sinclair et al., 2000), fixar el procés d'escriptura i incorporar la revisió dels escrits propis com un hàbit permanent. És a dir, el model didàctic ha d'assegurar que dota als estudiants dels recursos necessaris per controlar de manera autònoma l'elaboració del seu escrit en funció de les intencions comunicatives i de les característiques discursives del text en qüestió i, alhora, els ha de donar eines per poder reflexionar sobre els processos implicats en l'aprenentatge de l'escriptura.

5.2 L'oralitat en l'educació a distància

La comunicació oral també és objecte d'aprenentatge en contextos d'educació a distància en línia i, com en el cas de la llengua escrita, també cal planificar i dissenyar de manera acurada com abordar-la a les aules virtuals, tant en l'aprenentatge dels usos formals en primeres llengües, com en el desenvolupament de la capacitat de l'estudiant d'interactuar en converses espontànies en temps real en llengües estrangeres, per posar-ne només alguns exemples.

A les dificultats habituals que també es poden detectar a les aules presencials i que sovint tenen a veure amb una manca de tradició docent en l'ensenyament i avaluació sistemàtica d'aquesta habilitat (Vilà, 2005), en educació a distància s'hi afegeix el fet que es tracta d'una modalitat bàsicament asíncrona, per la qual cosa el diàleg que implica la comunicació oral s'ha de construir a través d'altres mecanismes amb l'ajuda de la tecnologia. En aquest sentit, cal tenir en compte quines habilitats orals es volen reforçar –producció, recepció o interacció en converses espontànies– i com acompanyar el procés a través de les eines virtuals.

Un exemple de com s'aborda l'aprenentatge de la llengua oral en llengües estrangeres és la proposta didàctica “Booktubing”, un llibre interactiu³ en què els alumnes d'anglès B2.1.2 de l'EOI IOC segueixen un itinerari d'aprenentatge basat en l'anàlisi d'un model autèntic –han d'escoltar un booktuber que presenta un llibre–, amb l'objectiu de replicar aspectes propis d'aquest gènere discursiu en la seva presentació sobre la lectura del trimestre (figura 5).

Figura 5. Itinerari d'aprenentatge per a la tasca Booktubing (Durán i Gozalo, 2021: 55).

L'activitat proposada als estudiants s'estructura a partir d'aquests quatre passos: han de presentar el llibre, definir els temes, fer referència al que els ha agradat i el que no i, per últim, fer-ne una valoració i recomanar-lo als companys. Per a cada pas, es proposa un treball d'escolta detallada del vídeo model seguit d'una anàlisi del discurs d'aquell fragment oral on

³ Llibre interactiu h5p, “Booktubing” <https://h5p.org/node/661742#h5pbookid=664817&chapter=h5p-interactive-book-chapter-12d57af5-719a-47df-8060-2452e6e1cfa7§ion=0>

es focalitza en aspectes lingüístics i discursius. Un cop familiaritzat amb el model, l'alumne ha de fer activitats d'imitació de petits fragments de manera que pugui integrar aspectes de prosòdia difícils d'ensenyar, com el ritme de la llengua anglesa. Després es demana a l'alumne que incorpori aquests petits fragments de llengua oral autèntica i assajada a la seva presentació. Per últim, l'estudiant comparteix la seva recomanació amb els companys a un fòrum Moodle on poden interactuar a través dels enregistraments d'àudio o de vídeo. D'aquesta manera, el fòrum permet generar presència social en un espai d'interacció asíncrona.

És precisament aquesta asincronia la que fa possible que l'estudiant pugui preparar la seva intervenció amb temps suficient, pugui escoltar els vídeos tantes vegades com necessiti i pugui utilitzar tots els recursos que el docent ha posat al seu abast com a eines al servei del procés d'aprenentatge.

Totes dues propostes, com hem vist, estan dissenyades per donar bastides als estudiants –en termes de Bruner (1986)– per desenvolupar la seva competència comunicativa tant oral com escrita en entorns virtuals a partir d'algunes idees clau: partir de tasques que donin sentit a l'escriptura o a l'oralitat, preveure i dissenyar les ajudes necessàries per acompanyar els estudiants en el procés de producció i recepció dels textos i activar la consciència sobre el seu propi aprenentatge. Segurament, tot això coincideix amb el que es fa a les aules presencials, però amb la diferència que en una aula virtual no hi ha marge de maniobra per fer canvis mentre el curs és actiu per la qual cosa cal un disseny previ que contempli tots aquests aspectes.

6. Conclusió

En definitiva, l'ensenyament a distància en línia és una modalitat educativa amb característiques pròpies –mediada per la tecnologia a través d'entorns virtuals, bàsicament asíncrona i que sustenta l'aprenentatge de l'estudiant en la interacció amb els recursos i amb els altres participants– i no es pot confondre amb l'educació d'emergència en remot que s'ha dut a terme durant el temps de pandèmia, una modalitat híbrida amb característiques més properes a les de l'educació presencial.

Malgrat que totes les modalitats busquen arribar als mateixos objectius, per aconseguir-ho necessiten recórrer camins diferents. El major repte de l'educació a distància és crear un disseny didàctic que potenciï l'autonomia de l'estudiant i la implicació en el seu propi aprenentatge. Les eines tecnològiques poden ser una ajuda a l'aprenentatge si hi ha un treball de planificació previ de com es farà l'acompanyament necessari, però requereixen d'un docent que compregui els processos d'aprenentatge dels estudiants en línia i que s'avanci a les dificultats. L'ensenyament de la llengua en aquests contextos implica –com en qualsevol altra modalitat– mobilitzar els coneixements sobre els continguts curriculars per fer-ne la selecció i els coneixements sobre didàctica de la llengua per fer-ne la transposició didàctica, però, a més, ha de contemplar un coneixement sobre les possibilitats didàctiques de les eines tecnològiques.

En un moment de canvi en què sembla que el sistema educatiu ha d'estar preparat per una presencialitat discontinua on cada vegada són més freqüents les modalitats híbrides, el coneixement sobre quines són les característiques de l'ensenyament a distància en línia pot enriquir també l'ensenyament presencial.

7. Bibliografia

- Allal, L. (1997). Avaluació formativa dels processos d'aprenentatge: el rol de les regulacions metacognitives. Dins T. Ribas (coord.). *L'avaluació formativa en l'àrea de llengua* (pp. 13-25). Graó.
- Artopoulos, A. (2020). COVID-19. ¿Qué hicieron los países para continuar con la educación a distancia? *Revista Latinoamericana de Educación Comparada: RELEC*, 17 1-11.

- Bates, T. (2015). *Teaching in a digital age. Guidelines for designing teaching and learning*. Vancouver: British Columbia Campus. <https://opentextbc.ca/teachinginadigitalage/>
- Bruner, J. (1986). *El habla del niño. Aprendiendo a usar el lenguaje*. Paidós.
- Butler, D., Cook, L., Haley-Mirnar, V., Halliwell, C. i MacBrayne, L. (2018). Achieving student centred facilitation in online synchronous tutorials. *European Distance and E-Learning Network*. Barcelona, 24-26 d'octubre de 2018. <https://www.eden-online.org/proc-2485/index.php/PROC/article/view/1665>
- Downes, S. (11 de febrer de 2012). E-learning generations. *Knowledge, learning, community*. Casselman. <https://www.downes.ca/post/57741>
- Durán, C. (2015). Noves (i velles) didàctiques per ensenyar llengua i literatura amb les tic. *Ítaca. Revista de Filologia*, 6, 71-84. <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/55575>
- Durán, C. i Gozalo, E. (2021). Usos didàctics de la llengua oral en un entorn virtual d'aprenentatge. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 89, 50-56.
- Durán, C. i Manresa, M. (2016a). Acompanyar l'escriptura en l'educació a distància. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 68, 14-20.
- Durán, C. i Manresa, M. (2016b). Activar la consciència en la revisió de textos. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 68, 21-25.
- Harvard University. (21 de novembre de 2020). Teach remotely. <https://teachremotely.harvard.edu/>
- Hrastinski, S. (2008). Asynchronous and synchronous e-learning. *Educase Quaterly*, 31(4), 51-55. <https://er.educause.edu/articles/2008/11/asynchronous-and-synchronous-elearning>
- Garcés, M. (2020). *Escola d'aprenents*. Galaxia Gutenberg.
- García Aretio, L. (2001). *La educación a distancia. De la teoría a la práctica*. Ariel.
- García Aretio, L. (2012). *¿Por qué va ganando la educación a distancia?* Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- García Aretio, L. (2020). Bosque semántico: ¿educación/enseñanza/aprendizaje a distancia, virtual, en línea, digital, eLearning...? *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(1), 9-28. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.23.1.25495>
- Gozalo Salellas, E. (2021). Els reptes de la interacció asíncrona a l'aula en línia. *Inter EOI*, 16, 27-36.
- Harris, J.; Hofer, M. (2011). Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) in action: A descriptive study of secondary teachers' curriculum-based, technology-related instructional planning. *Journal of Research on Technology and Education*, 43(3), 211-229.
- Järvelä, S. (2018). Socially shared regulation in learning – progress for learning success in 21st century. *European Distance and E-Learning Network*. Barcelona, 24-26 d'octubre de 2018.
- Johnson, N., Seaman, J. i Veletsianos, G. (2021). *Teaching during a pandemic: Spring transition, fall continuation, winter evaluation*. Bay View Analytics. <https://www.bayviewanalytics.com/reports/teachingduringapandemic.pdf>
- Koehler, M. J. i Mishra, P. (2008). Introducing TPACK. Dins AACTE Committee on Innovation & Technology (Eds.). *Handbook of technological pedagogical content knowledge for educators* (pp. 3-29). Routledge.
- Koehler, M. i Mishra, P. (2009). Technological pedagogical content knowledge (TPACK) [diagram]. Disponible a <http://tpack.org/tpck/images/tpck/a/a1/Tpack-contexts.jpg>

- Ribas, T. (1997). L'avaluació formativa en el procés d'escriptura: un instrument d'aprenentatge. Dins Ribas, T. (coord.). *L'avaluació formativa en l'àrea de llengua* (pp. 131-155). Graó.
- Romeu, T., Guitert, M. i Sangrà, A. (2016). Teacher collaboration network in Higher Education: reflective visions from praxis. *Innovations in Education and Teaching. International*, 53(6), 592-604.
- Russell, T. (2001). *The no significant difference phenomenon*. International Distance Education Certification Center.
- Sangrà, A. (coord.). (2020). *Decálogo para la mejora de la docencia online. Propuestas para educar en contextos presenciales discontinuos*. UOC.
- Sangrà, A., Vlachopoulos, D. i Cabrera, N. (2012). Building an inclusive definition of e-learning: an approach to the conceptual framework. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 13(2), 145-159. <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/1161/2185>
- Schenewly, B. i Bain, D. (1994). Mecanismes de regulació de les activitats textuais. Estratègies d'intervenció en les seqüències didàctiques. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 2, 87-104.
- Sinclair, A. B.; McGrath, I. i Lamb, T. (eds.). (2000). *Learner autonomy, teacher autonomy: Future directions*. Logman.
- Simonson, M.; Smaldino, S.; Zvacek, S. M. (2011). *Teaching and learning at a distance: foundations of distance education*. Prentice Hall.
- Trujillo-Sáez, F.; Fernández-Navas, M.; Montes-Rodríguez, M.; Segura-Robles, A.; Alaminos-Romero, F.J. i Postigo-Fuentes, A.Y. (2020). *Panorama de la educación en España tras la pandemia de COVID-19: la opinión de la comunidad educativa*. 10.5281/zenodo-3878844
- UNESCO (1999). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345s.pdf>
- UNESCO (1 d'abril de 2020). *Covid-19 impact on education. Global monitoring of school closures*. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>
- Vilà, M. (coord.) (2005). *El discurso oral formal*. Graó.