

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ
ESCUELA DE POSGRADO



**APRENDIZAJE BASADO EN TAREAS EN UN ENTORNO VIRTUAL
DE APRENDIZAJE PARA EL DESARROLLO DE LA HABILIDAD
COMUNICATIVA "PRODUCCIÓN ESCRITA" EN EL APRENDIZAJE DEL
IDIOMA ALEMÁN, NIVELES BÁSICOS A1 Y A2 EN LA EDUCACIÓN
SUPERIOR**

Artículo publicable para optar el grado de Magíster en Integración e
Innovación Educativa de las Tecnologías de la información y
Comunicación que presenta

JULIO ANTONIO ESQUICHA MEDINA

Dirigido por
DRA. LUCRECIA CHUMPITAZ CAMPOS

Lima, 2017

**APRENDIZAJE BASADO EN TAREAS EN UN ENTORNO VIRTUAL
DE APRENDIZAJE PARA EL DESARROLLO DE LA HABILIDAD
COMUNICATIVA "PRODUCCIÓN ESCRITA" EN EL APRENDIZAJE DEL
IDIOMA ALEMÁN, NIVELES BÁSICOS A1 Y A2 EN LA EDUCACIÓN
SUPERIOR**

Antonio Esquicha Medina
jaesquicha@uc.cl

Pontificia Universidad Católica de Chile, Facultad de Letras
Avda. Vicuña Mackenna 4860 Macul – Santiago de Chile

RESUMEN

En la sociedad globalizada e informatizada en la que vivimos, el aprendizaje de una lengua extranjera se hace más que necesario para interactuar y comunicarnos con personas de otras culturas y diversos contextos. Dentro de los idiomas con mayor número de aprendientes, el alemán destaca por ofrecer múltiples oportunidades para la investigación, movilidad estudiantil, intercambio académico en diversos campos disciplinares. Sin embargo, la redacción en este idioma es el principal desafío al cual se enfrentan los aprendientes por su sintaxis fija, la complejidad de la conjugación de verbos y su ortografía, así como la posible fosilización de errores en la escritura. La integración pedagógica de las tecnologías en la enseñanza-aprendizaje de idiomas ha demostrado impactos positivos que potencian la adquisición de una segunda lengua. Este artículo presenta al Aprendizaje Basado en Tareas en Entornos Virtuales de Aprendizaje como modelo de trabajo pedagógico que le permite al aprendiente de educación superior desarrollar sus habilidades en producción escrita y, con ello, lograr los aprendizajes de logro esperados para cada nivel, conforme a lo propuesto por el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas.

Palabras Clave: *Integración pedagógica de las tecnologías, Entornos Virtuales de Aprendizaje, Aprendizaje Basado en Tareas, aprendizaje de alemán como lengua extranjera, desarrollo de la producción escrita.*

ABSTRACT

Learning a foreign language has become more than necessary to interact and communicate with people from different cultural and linguistic backgrounds in our globalised and informatised modern society. Among the languages with a greater amount of learners, German highlights due to its multiples opportunities for research, student mobility and academic exchange in diverse disciplinary fields. However, writing in this language is the main challenge that learners face in their learning process because of German fixed syntax, its conjugation patterns and its complex orthography and spelling rules; which might lead to fossilisation in written language. The educational integration of technologies to teaching and learning has proved to impact positively in second language acquisition processes. This paper suggests Task-based learning through written assignments in Virtual Learning Environments as a methodological approach that would let learners of higher education develop their skills in writing and, therefore, reach the learning outcomes set for each level by the Common European Framework of Reference.

Key words: *Educational integration of technologies, Virtual Learning Environments, Task-Based Learning, German as a Foreign Language, development of writing skills.*

1. Introducción

La enseñanza-aprendizaje de un idioma extranjero requiere simular conversaciones, interacción para intercambiar ideas en contextos reales, trabajo en grupo, entre otras actividades. Debido a la poca disponibilidad de tiempo, consecuencia del ritmo de vida de la sociedad globalizada e informatizada en la que nos encontramos inmersos, no siempre resulta posible acceder a clases presenciales en centros de idiomas o escuelas especializadas en el área. Esta circunstancia ha llevado a la aparición de programas de aprendizaje *online* de lenguas extranjeras a través de plataformas educativas y chats, como por ejemplo *Open English*, *Duolingo*, *E-learning*, etc, así como el desarrollo de aplicaciones móviles para este fin. Sin embargo, debido a las interacciones y comunicación en tiempo real, esenciales para el aprendizaje de cualquier idioma, la incorporación de las tecnologías de información y comunicación (TIC) a la enseñanza-aprendizaje de un idioma extranjero permiten integrar el estudio autónomo del aprendiente con las horas de trabajo en clases presenciales. En este contexto, emergen modalidades de trabajo que integran la tecnología al aula como el aprendizaje mixto o *blended-learning*. Graham (2006), al respecto, describe dos fases: sincrónica, en tiempo real, y asincrónica, mediante el estudio independiente y desarrollo de tareas por parte de los aprendientes.

Hubackova, Semradova y Klimova (2011) consideran incluir las tecnologías en el aprendizaje de alemán como lengua extranjera para profundizar el estudio de este idioma y motivar al alumno a continuar aprendiendo fuera del horario de clase. La integración pedagógica de las tecnologías permite que cada aprendiente establezca su ritmo y progresión respecto a sus procesos cognitivos, adecuando las actividades y tareas de aprendizaje conforme a sus necesidades e intereses. Estas autoras relacionan el

aprendizaje basado en la resolución de tareas (Task Based Learning) con el uso de plataformas online para mejorar las competencias comunicativas en este idioma. Esta metodología de trabajo deriva del enfoque comunicativo de la enseñanza de lenguas extranjeras e implica que, durante el trabajo de una determinada tarea, el aprendiente adquiera el conocimiento lingüístico y las habilidades comunicativas necesarias para el desarrollo de la misma (Littlewood, 2014). Además, este sistema se emplea en cursos de redacción académica en segundas lenguas, a nivel de educación superior, lo que facilita la producción escrita del alumno a través de las tareas en lugar de la clase expositiva, la cual se centra en el docente, quien desarrolla sus habilidades comunicativas orales en las clases presenciales (Spada, 2007).

Los entornos virtuales de aprendizaje (EVA) permiten una mayor interacción e intercambio entre los alumnos y sus profesores al vincular aplicaciones para el autoaprendizaje de idiomas y redes sociales con fines educacionales, ya que se basan en la tecnología móvil y la conectividad por internet para permitir el acceso a los contenidos y a las actividades desde el teléfono celular (Dascalu, Bodea Lytras, De Pablos y Burlacu, 2014). Por otro lado, de acuerdo con Ardies, De Maeyer, Gijbels y van Kaulen (2014), el uso de cualquier tecnología educacional genera un impacto positivo en los procesos de enseñanza-aprendizaje, siempre y cuando se asegure su adecuada integración.

Con referencia a la enseñanza de idiomas extranjeros en contextos universitarios, Morales y Ferreira (2008) describen el caso del aprendizaje de inglés con el uso de EVA, bajo la premisa de que se requiere la interacción en la lengua meta (L2) y esta es mediada a través de su uso. Los EVA permiten recrear situaciones reales en las que debe emplearse la L2 para una adecuada comunicación entre las partes en el día a día. Además, permiten

acceder a material auténtico que no ha sido preparado con fines didácticos, sino que fue concebido para la interacción y comunicación entre hablantes nativos de la lengua meta. Este último aspecto requiere un mayor trabajo y esfuerzo del aprendiente de una L2, lo que conlleva la activación de la Zona de Desarrollo Próximo (Vygotsky, 1978). De este modo, las plataformas educativas no sólo ofrecen mayores beneficios en el aprendizaje de idiomas mediante el acceso a material auténtico, a la práctica de lenguaje comunicativo y a la resolución de tareas, sino que también permite aplicar correctamente el idioma deseado a través de la producción oral y escrita (Chinnery, 2006).

Los entornos virtuales de aprendizaje (EVA) ofrecen al proceso educativo distintas herramientas de gestión docente y acompañamiento en el aprendizaje del alumno. Kavaliauskienè (2011) destaca la facilidad de interacción entre profesores y alumnos y entre los mismos estudiantes, mientras que Bajahzer, Al-Ajlan y Zedan (2008) describen la posibilidad de compartir material y recursos didácticos y, con ello, mejorar la práctica del docente y del aprendizaje de una segunda lengua a través del uso de las tecnologías. Estas herramientas se encuentran a disposición de estudiantes y profesores en la sociedad globalizada e informatizada actual y, en muchos casos, se trata de software libre y gratuito.

En la segunda sección de este artículo, se describen las habilidades comunicativas que todo aprendiente debe desarrollar en la adquisición de un segundo idioma. Posteriormente se detallan las destrezas que un usuario de nivel básico debe desarrollar en idioma alemán de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER) y, específicamente, aquellas relacionadas con la producción escrita. En la tercera sección se presentan a los EVA como medios para la enseñanza-aprendizaje de

lenguas extranjeras y se ofrece una revisión de experiencias diversas que involucran entornos virtuales en la adquisición de segundas lenguas. Finalmente, la cuarta sección se refiere al Aprendizaje Basado en Tareas en entornos virtuales como metodología de trabajo docente para el desarrollo de la producción escrita en una lengua extranjera, en este caso el alemán.

2. Habilidades comunicativas de nivel básico en idioma alemán

En el desarrollo y adquisición de una lengua extranjera se evidencian cuatro destrezas o habilidades comunicativas que le permitirán al aprendiente comunicarse de manera efectiva en la lengua meta (L2). De acuerdo con los investigadores del Consejo de Europa (2001), éstas pueden dividirse en receptivas y productivas. Las primeras incluyen a la comprensión oral o auditiva (*Hören* en alemán) y a la comprensión lectora (*Lesen* en alemán). Por otro lado, las productivas son la expresión oral (*Sprechen* en alemán) y la producción escrita (*Schreiben* en alemán). En esta sección se van a describir las competencias comunicacionales que todo aprendiente de nivel básico debe lograr en conjunto, en las cuatro habilidades, al aprender una lengua extranjera.

En concordancia con lo planteado en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER, 2001), existen tres niveles de usuario y seis niveles idiomáticos en las lenguas europeas, las cuales son armonizadas por el MCER bajo criterios aplicables a todas ellas, como se puede apreciar en la siguiente imagen:

Figura 1: Niveles de competencia y destrezas que se lograrán de acuerdo al MCER

Niveles de competencia MCER		Destreza			
		comp. auditiva	comp. escrita	exp. oral	exp. escrita
Competent user	C2	Nivel de comunicación igual al de un hablante nativo tanto en el ámbito personal como profesional			
	C1	Nivel de comunicación casi como un hablante nativo, capaz de desenvolverse en presentaciones, negociaciones y reuniones			
Independent user	B2	Capaz de entender, elaborar y comunicar nociones complejas en el ámbito tanto personal como profesional			
	B1	Capaz de entender, elaborar y comunicar nociones estándar en el ámbito tanto personal como profesional			
Basic user	A2	Capaz de entender, elaborar y comunicar cuestiones sencillas tanto en el ámbito personal como profesional			
	A1	Entiende y elabora estructuras básicas tanto al oral como por escrito			

Fuente: Foliservis, sistemas de aprendizaje.

Disponible en <http://www.foliservis.com/sistemas/ensenanza.html>

Como usuario básico, a quien le corresponden los niveles A1 y A2, se define a aquél que puede comunicar estructuras simples y vocabulario del día a día de manera informal con hablantes de la lengua meta (L2), de forma pausada y legible. El usuario independiente es capaz de mantener conversaciones de tipo laboral y en contextos más abstractos, en los que podrá opinar y dar a entender su punto de vista siempre que cuente con información necesaria sobre el tema; a éste le corresponden los niveles B1 y B2; mientras que el usuario competente describe las destrezas de los niveles C1 y C2, las cuales son casi equiparables a las de un hablante nativo. El usuario proficiente puede comunicarse de manera espontánea y fluida sin necesidad de preparación previa (Consejo de Europa, 2001).

El logro de destrezas comunicativas y lingüísticas de un usuario básico en idioma alemán comprende los niveles A1 y A2, para lo cual se recomienda un mínimo de 144 horas por cada nivel (Consejo de Europa, 2001). Para efectos de la presente investigación

nos centraremos en estos niveles. A continuación, se detallan las capacidades macro para el usuario básico de la lengua meta (L2).

Por un lado, el nivel A1 describe las siguientes tres capacidades macro del aprendiente en la lengua extranjera:

- Es capaz de comprender oraciones y expresiones de uso frecuente relacionadas a áreas de importancia inmediata, como información personal, sobre la familia, ir de compras, geografía local y empleos.
- Es capaz de comunicarse a través de tareas simples y rutinarias que requieran un intercambio sencillo y directo de información entre hablante y oyente y que se refieran a aspectos de índole personal o familiar.
- Es capaz de describir, en términos sencillos, detalles sobre su entorno, su contexto cercano y temas de necesidad inmediata.

Por otro lado, el nivel A2 describe las siguientes tres capacidades macro del aprendiente en idioma alemán:

- Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.).
- Es capaz de comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales.

- Es capaz de describir, en términos sencillos, detalles sobre su entorno, aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.

Se puede apreciar entonces que el aprendiente de los niveles básicos debe ser capaz de comunicarse de manera oral y escrita en un lenguaje sencillo y sobre temáticas que le son relevantes en su quehacer diario y contexto personal, siempre y cuando no requiera profundizar sobre contenidos más especializados. Se espera que el estudiante desarrolle por igual competencias en las habilidades receptoras como productivas. Para ello, deben generarse espacios en que se pueda expresar en el idioma a aprender que, en este estudio, es el alemán.

2.1 Habilidad comunicativa “producción escrita” en nivel básico de alemán

La producción escrita o *Schreiben* (en alemán) es una habilidad comunicativa productiva por medio de la cual el aprendiente expresa sus opiniones o puntos de vista a través del texto escrito. Raible (2004) define al texto como cualquier manifestación oral o escrita que conlleva un mensaje y una intencionalidad comunicativa. Además el texto debe presentar coherencia y cohesión entre sus componentes, por lo que demanda mayor tiempo, dedicación y esfuerzo que las otras destrezas en un idioma. Estas características, de acuerdo con Harmer (2015) no permiten generar espacios de práctica continuos y progresivos en clases ni se le brinda la importancia debida en el currículo de los programas de enseñanza de lenguas extranjeras.

En la producción escrita se considera como sub-dimensiones a la ortografía, que se entiende como la transcripción correcta del mensaje conforme a los grafemas del

idioma en el que se redacta; y al formato y a la puntuación, que dependen del tipo de texto y, eventualmente, del lector objetivo y de las convenciones establecidas para cada género en particular. Finalmente, Harmer (2015) enfatiza la importancia de la coherencia y de la cohesión que permiten una mejor comprensión del texto y le brindan una estructura lógica y sistemática, respectivamente. Como en todo proceso de aprendizaje, el desarrollo de habilidades en la “producción escrita” será gradual y progresivo, conforme a los niveles de competencia idiomática que el aprendiente logra en las horas de trabajo que dedica en clase y mediante el estudio independiente.

Con referencia a la producción escrita o *Schreiben*, al culminar el nivel A1, el aprendiente podrá redactar expresiones sencillas que refieran detalles de información personal y necesidades concretas. Del mismo modo, al finalizar el nivel A2, tendrá un repertorio básico de expresiones en la lengua meta que le permitirán establecer diálogos para tratar temas de situaciones del día a día y que involucren contenido predictivo, a pesar de que pueda comprometer el mensaje y necesite buscar las palabras más adecuadas. Además, podrá producir expresiones coloquiales que satisfagan sus necesidades de tipo personal, rutinas diarias, deseos y requerimientos, solicitar información, etc (Consejo de Europa, 2011).

En la siguiente sección, se describen los indicadores de logro, en término de dimensiones lingüísticas y capacidades comunicativas, para los niveles básicos del idioma alemán, A1 y A2. Por un lado, se recogen las propuestas del Consejo de Europa para el aprendizaje de cualquier lengua extranjera. Este marco referencial tiene como objetivo armonizar los niveles idiomáticos y destrezas en un idioma dentro del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Por otro lado, en el caso concreto de la

enseñanza de alemán, se toman como referentes al *Goethe Institut* y a la Consejería Pedagógica para Alemán en el Extranjero. La primera institución se encarga de difundir la cultura alemana y fomentar el aprendizaje de este idioma mientras que la misión de la segunda es brindar lineamientos y políticas educacionales que integren la enseñanza de la lengua alemana al currículo de estos establecimientos.

2.1.1 Desarrollo de la habilidad comunicativa “producción escrita” en nivel A1

De acuerdo con el Consejo de Europa (2001), el usuario de nivel A1 tiene un rango muy básico de expresiones sencillas sobre datos e información personal y de necesidades concretas (p. 110). En relación con la habilidad comunicativa “producción escrita”, el MCER describe el manejo por parte del usuario A1 de las siguientes dimensiones:

- Lexical: el usuario de A1 cuenta con un repertorio básico de vocabulario aislado que se relaciona con situaciones concretas del uso diario.
- Gramatical: demuestra un control limitado de estructuras gramaticales sencillas y patrones morfosintácticamente correctos y precisos.
- Ortográfico: el nivel básico A1 le permite al aprendiente deletrear su nombre, su dirección, su nacionalidad y otros detalles de índole personal así como formular frases sencillas que se emplean a diario y nombres de objetos comunes y de uso familiar.

De la misma manera, el MCER (2001) precisa las siguientes capacidades en producción escrita que un usuario de nivel A1 logra al culminar el nivel: “el usuario puede escribir notas sencillas a los amigos, describir el lugar donde vive, rellenar formularios con datos personales, escribir expresiones y frases sencillas aisladas,

escribir una postal breve y sencilla, escribir cartas y notas breves con la ayuda de un diccionario” (p. 223). Como se puede apreciar, la competencia en el idioma le permite al aprendiente contar con expresiones básicas de supervivencia.

Por otro lado, respecto a la normativa alemana propuesta por el *Goethe Institut* y la Consejería Pedagógica para Alemán en el extranjero (2009), ZfA por sus siglas en alemán, consideran como indicadores de logro para el usuario de nivel A1 a:

- Ser capaz de escribir comunicaciones o mensajes sencillos a otros destinatarios como SMS, correos electrónicos, invitaciones, postales y tarjetas de felicitación.
- Ser capaz de compartir de forma escrita situaciones y experiencias vividas en el día a día, como la rutina, los alimentos, los pasatiempos, etc.
- Ser capaz de completar textos prediseñados en los que se exprese información personal y datos, como descripción física, edad, etc.

Nuevamente, se evidencia que el usuario de nivel A1 debe poder comunicarse en situaciones simples y del quehacer diario, en los cuales la redacción de mensajes, correos electrónicos, tarjetas y textos cortos se hacen necesarios.

2.1.2 Desarrollo de la habilidad comunicativa “producción escrita” en nivel A2

Conforme con el Consejo de Europa (2001), el aprendiente de nivel A2 cuenta con un repertorio lingüístico básico que le permite lidiar con situaciones cotidianas con un contenido predecible, pese a que generalmente el mensaje se verá comprometido e involucra la búsqueda de palabras específicas. Por otro lado, este organismo describe que este usuario puede producir expresiones cotidianas para

satisfacer necesidades sencillas y concretas, como por ejemplo datos e información personal, rutinas diarias, deseos y solicitudes de información (p. 110).

Es así como, respecto a la habilidad comunicativa “producción escrita”, el MCER (2001) describe el manejo de las siguientes dimensiones en el nivel A2:

- Lexical: el aprendiente de A2 cuenta con un suficiente vocabulario para interactuar en situaciones familiares y que involucren temas que le son conocidos, así como para expresar necesidades comunicativas básicas y de supervivencia en entornos sociales.
- Gramatical: el usuario de nivel A2 emplea correctamente algunas estructuras simples pero continúa, sistemáticamente, cometiendo errores básicos como, por ejemplo, confundir tiempos verbales y no observar coherencia entre sujeto y verbo o género y número. Sin embargo, este usuario tiene una idea clara de lo que quiere comunicar y/o transmitir.
- Ortográfico: el nivel básico A2 le permite al aprendiente escribir oraciones en temas sencillos como, por ejemplo, dar direcciones y redactar de manera correcta conforme con las reglas ortográficas palabras cortas que forman parte de su vocabulario.

Asimismo, al término del nivel A2, el aprendiente debe dominar las siguientes capacidades en producción escrita (MCER, 2001):

“el usuario puede realizar descripciones breves y básicas sobre acontecimientos y actividades, escribir cartas personales muy sencillas expresando agradecimiento o disculpándose así como notas y textos breves y sencillos, relacionados a asuntos cotidianos. Asimismo, puede describir planes y proyectos, explicar lo que le gusta

o no de algo, describir a su familia, sus condiciones de vida, estudios y trabajo y, finalmente, relatar sobre actividades y experiencias personales pasadas” (p. 223).

Se evidencia un mayor rango de funciones comunicativas en el usuario de nivel A2 lo que conlleva al uso de recursos lingüísticos de mayor complejidad en la redacción de textos.

Por otro lado, el *Goethe Institut* y la Consejería Pedagógica para Alemán en el extranjero (2009), ZfA por sus siglas en alemán, sugieren los siguientes indicadores de logro para el usuario de nivel A2:

- Ser capaz de escribir comunicaciones o mensajes personales, como por ejemplo cartas informales cortas, para agradecer, disculparse, despedirse o responder a preguntas varias.
- Ser capaz de compartir de forma escrita, con expresiones simples, sobre acontecimientos o eventos interesantes, describir sus pasatiempos e intereses y formular preguntas sobre estos temas.
- Ser capaz de completar, expandir y modificar textos prediseñados en los que se exprese información personal y eventos del quehacer diario así como crear textos en base a modelos preseleccionados.
- Ser capaz de comentar y elaborar un resumen respecto a todo aquello oído, visto, leído y vivido. Además puede expresar su opinión de manera simple y sencilla.

Luego de la descripción de los indicadores de logro propuestos por el Consejo de Europa a través del MCER (2001) y por el *Goethe Institut* y la ZfA, a través del marco de planificación (2009), se evidencia una diferencia entre el desarrollo de la

producción escrita entre los niveles A1 y A2. De ello, se puede concluir que, en el primer caso, el aprendiente podrá redactar dichos textos sin preocuparse por la exactitud gramatical de los enunciados. Por otro lado, en el segundo nivel, el usuario podrá redactar dichos textos sin preocuparse por la exactitud gramatical de los enunciados siempre y cuando dé a entender el mensaje que desea comunicar a su interlocutor.

A continuación, se describirán los entornos virtuales de aprendizaje (EVA), sus características y el impacto que pueden generar en el aprendizaje de una lengua extranjera, a través de experiencias innovadoras en esta área educacional. También se caracterizará el Aprendizaje Basado en Tareas en un EVA como modelo metodológico para el desarrollo de la producción escrita y cómo éste puede ser un medio para el logro de estos objetivos.

3. Entornos virtuales de Aprendizaje para la enseñanza de un idioma

En esta sección se definen, describen y caracterizan los entornos virtuales de aprendizaje (EVA) como espacios pedagógicos y tecnológicos para aprender un idioma extranjero, específicamente en contextos de educación superior. Asimismo, se comentan y discuten experiencias innovadoras que incorporan a las plataformas virtuales en la enseñanza de una lengua extranjera; integrando la tecnología a las prácticas pedagógicas con miras a metodologías activas centradas en el aprendiente.

La sociedad de la información y el conocimiento trajo consigo múltiples cambios en el paradigma educacional y en el proceso de enseñanza-aprendizaje, porque ha incorporado las tecnologías y las herramientas de la web 2.0 al quehacer docente. En la

actualidad, los establecimientos educacionales cuentan con diversas plataformas y/o entornos virtuales que facilitan el aprendizaje del estudiante fuera de la sala de clase y en contextos no formales. En el Centre d'Educació i Noves Tecnologies de la Universitat Jaume I de Valencia (2004), se define el entorno virtual de aprendizaje como “una aplicación informática diseñada para facilitar la comunicación pedagógica entre los participantes en un proceso educativo, sea éste completamente a distancia, presencial o de una naturaleza mixta que combine ambas modalidades...” (p. 4).

Por ello, diversos establecimientos educacionales de nivel superior han incorporado las tecnologías en su oferta académica, en la que se combina el componente online con las clases presenciales. En la enseñanza de idiomas, cada vez más institutos y centros cuentan con plataformas virtuales para los cursos ofrecidos, donde el uso de un EVA resulta más que pertinente para lograr los objetivos educacionales establecidos por cada programa. Cualquier EVA permite distribuir materiales didácticos como guías de aprendizaje, libros en formato PDF, enlaces a videos y podcasts, diccionarios online y todo recurso creado por el docente o la institución, independientemente del formato en que se presente. Cabero y Llorente (2005) destacan que los EVA han sido desarrollados específicamente para el ámbito educativo y, por consiguiente, integran diversas aplicaciones de internet y presentan una interfaz web accesible. Asimismo, estas plataformas no requieren software ni hardware específico por parte del usuario, lo que permite acceder a ellos de forma rápida y fácil a través de cualquier navegador. Finalmente, ambos autores destacan como funciones principales a la gestión y la administración, la información, la distribución y la comunicación entre docentes y estudiantes en un contexto variado de situaciones didácticas que emplean la tecnología como un medio.

Las plataformas virtuales institucionales en los que se desarrollan los cursos incorporan necesidades tanto de profesores como estudiantes, lo que permite la interacción docente-alumno fuera del ámbito de la instrucción formal por medio de foros, chats y mensajería interna, propiciando la comunicación entre aprendientes y profesor; así como el trabajo colaborativo de ambas partes (Kavaliauskienė, 2011). Ali y Jafar (2010) destacan que los EVA gozan de gran aceptación entre los docentes pues no se requiere conocimientos especializados de informática para su uso correcto y son, en su mayoría, intuitivos; mientras que para Bajahzer, Al-Ajlan y Sedan (2008) los principales aportes son el poder compartir todo tipo de material con los participantes así como una retroalimentación rápida y efectiva.

Adicionalmente, Kovacevic (2008) destaca que los EVA le brindan al aprendiente la posibilidad usar herramientas y aplicaciones multimedia como imágenes, sonidos, videos, y *podcasts* y, con ellas, practicar las cuatro habilidades comunicativas de cualquier idioma extranjero. La posibilidad de realizar ejercicios online y contar con una retroalimentación inmediata, así como enlazar diccionarios online modernos y de fácil uso a través de aplicaciones y/o páginas web conlleva a los EVA como recurso pedagógico ideal y de amplio uso para la adquisición de una lengua extranjera.

Por otro lado, Cantillo, Roura y Sánchez (2012) describen que los EVA permiten desarrollar mejor las competencias comunicativas y lingüísticas pues el aprendiente debe emplear correctamente el lenguaje para interpretar y comprender mensajes en contextos diversos y, posteriormente, formarse juicios críticos, generar ideas y adoptar posturas para la toma de decisiones. Las aulas virtuales generan contextos de inmersión que obligan al aprendiente a emplear la L2 como su medio de comunicación. Además, el trabajo

autónomo permite desarrollar la responsabilidad, perseverancia, autoestima, creatividad y autocrítica o control personal; competencias personales que se esperan de un aprendiente de la sociedad de la información y conocimiento. Estos autores concluyen que los usuarios se apropian ahora de la tecnología y, a través de ella, de toda la información como miembro activo de una comunidad que aprende de manera continua.

De acuerdo con los paradigmas educacionales, los EVA se circunscriben dentro del enfoque socio-constructivista al permitir el trabajo colaborativo entre pares y centrarse en el trabajo autónomo de cada participante, ya que potencia el autoaprendizaje al poder este último gestionar sus procesos de manera personalizada e individual (Baskervill & Rob, 2005). Asimismo, estas plataformas de aprendizaje son de gran ayuda en la adquisición de un idioma extranjero, pues se puede ocupar, de manera conjunta, de las clases presenciales y, de manera remota, del estudio independiente que ya es parte del currículo universitario (Abdullah, C. & Abdullah, A., 2014).

En estudios de cursos de redacción en inglés con fines académicos, plataformas como Moodle facilitan los diálogos entre los participantes en el desarrollo de actividades o tareas y permite brindarles una mayor atención a las formas lingüísticas, aparte de la construcción colaborativa del conocimiento (Zeng & Takatsuka, 2009). De este modo, los EVA permiten al aprendiente trabajar, de manera autorregulada y voluntaria, en el momento y en el lugar que estime conveniente. De esta forma, se valora su flexibilidad y su facilidad de trabajo al ser de uso intuitivo, y porque ofrece una mayor interacción entre los aprendientes a través de los foros y los chats (Jun & Lee, 2012). Por su intencionalidad, su funcionalidad pedagógica y su adaptabilidad a cualquier entorno académico, este EVA goza de gran popularidad entre los docentes y es la forma más

sencilla y dinámica de crear cursos online que sirvan de apoyo a la enseñanza-aprendizaje en modalidades e-learning y blended-learning (Boskovic, Gajic, y Tomic, 2014).

También en el ámbito de la docencia universitaria, se empleó la plataforma virtual WebCT en un proyecto docente interdisciplinar, bilingüe y virtual entre dos instituciones británica y española de educación superior. Esta iniciativa tuvo como objetivo una colaboración entre ambas organizaciones tanto en el aspecto lingüístico como en el de las especialidades universitarias de economía y gestión (Cuadrado, Ruiz y Coca, 2009). Se evidencia la necesidad de incorporar al contenido en el aprendizaje de una lengua extranjera y los EVA permitieron a los estudiantes intercambiar conocimientos y experiencias en dos lenguas diferentes en dos distintos países. WebCT permitió interactuar de forma oral y escrita a través de diversas discusiones generadas por los docentes de ambas instituciones, por lo que se pudo desarrollar las cuatro habilidades comunicativas de un idioma. La participación de los estudiantes en el EVA se evaluó considerando el número de accesos a la plataforma y de mensajes leídos y enviados; así como la frecuencia y duración del periodo de conexión por parte del aprendiente.

Finalmente, esta iniciativa fue de gran provecho para estudiantes y profesores pues no sólo reflejó mejoras cuantitativas en las calificaciones de las asignaturas, sino que permitió interacciones reales entre estudiantes españoles y británicos, lo que generó una interdependencia positiva que fue necesaria para poder cumplir con los objetivos del programa y lograr los aprendizajes esperados. De acuerdo con Pujol y Fons (1981) y Cebrián (1994), los recursos didácticos audiovisuales y tecnológicos facilitan el aprendizaje activo y colaborativo. Esto se evidenció en el análisis cualitativo de los informes presentados, los que integraron la información brindada por los estudiantes de

la universidad colaboradora con un uso más competente de la lengua meta, tanto inglés como castellano. Se refleja entonces una mejora en sus habilidades comunicativas en la L2 y se propone una nueva estrategia metodológica en la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, donde no sólo se aprende del docente especialista sino que se generan espacios de tutoría entre pares y de aprendizaje socio-constructivista.

Gil Serra y Roca-Piera (2011) describen a la movilidad virtual como el principal desafío en la educación superior en la Europa actual, bajo el marco estratégico de cooperación “Educación y Formación 2020”. Esta iniciativa busca potenciar los espacios de movilidad transnacional entre los estudiantes europeos como complemento a la movilidad física y empleando nuevos espacios generados por las tecnologías en el aprendizaje de un idioma extranjero; en este caso mediante el uso del Portafolio Electrónico Europeo de las Lenguas (e-PEL). En el 2009 se propuso que un mínimo de 20% de estudiantes universitarios debía realizar una pasantía en alguna universidad extranjera europea, para lo cual el dominio de una segunda o tercera lengua resulta más que crucial. La movilidad virtual entonces permite integrar las tecnologías con el desarrollo del plurilingüismo, a través de la metodología AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua). Nuevamente se hace énfasis en la necesidad de integrar el contenido a la enseñanza de una L2, contextos en los que los EVA en particular, y las tecnologías en general, brindan mayores espacios pedagógicos al docente.

El e-PEL tiene como objetivo potenciar el auto-aprendizaje y transformarlo en un hábito continuo, a lo largo de la vida pues permite al aprendiente reconocer su nivel de competencia comunicativa en una lengua extranjera; indistintamente del contexto educacional de formación. Este portafolio cuenta con tres componentes: el pasaporte

lingüístico que refleja la autoevaluación del aprendiente, la biografía lingüística donde se describen conocimientos y experiencias en aprender la L2 y el dossier, donde se recogen evidencias del aprendizaje en la lengua meta. Dentro de las ventajas del e-portafolio de las lenguas (e-PEL) destacan su fácil y rápido acceso pues no depende de un soporte físico o hardware, su practicidad para incorporarlo a cualquier plataforma de aprendizaje o EVA, su flexibilidad y la posibilidad de personalización conforme de las necesidades y características del aprendiente.

Por otro lado, el e-PEL puede emplearse como instrumento de evaluación diagnóstica sobre los niveles de competencia para la adecuación curricular de las asignaturas y lograr, de este modo, un nivel de calidad en interculturalidad y plurilingüismo, que asegure la movilidad virtual y física entre las universidades europeas. Asimismo, el e-PEL incorpora elementos audiovisuales e integra el uso de las tecnologías como competencia genérica del alumno universitario. De este modo, el e-PEL perfecciona e incorpora el manejo de las tecnologías en la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. En el caso concreto del aprendizaje de idioma alemán, se desarrolló una actividad audiovisual, *podcasts* o video, a incluirse en el Dossier del e-PEL que permita evidenciar las competencias profesionales y lingüísticas en alemán de los alumnos participantes de una universidad española. Previo al desarrollo de la actividad, se revisaron los elementos necesarios para la tarea respecto al ámbito comunicativo y tecnológico, brindándole la universidad un EVA en el cual pudiesen subir el trabajo y socializarlo con los demás estudiantes del curso. Finalmente, se evaluó considerando descriptores relacionados a las habilidades comunicativas en alemán así como en el uso de las tecnologías.

Respecto a la escritura académica en una lengua extranjera, los EVA brindan mayores oportunidades para redactar a niveles de mayor complejidad como la universitaria. Berdugo, Herrera y Valdiri (2010) describen a Lingweb como una plataforma virtual que permitió la enseñanza de la escritura en una L2 en una universidad colombiana, bajo la metodología de investigación-acción. A través de este EVA, se pudo generar plantillas interactivas que facilitaron la redacción de párrafos y textos argumentativos y expositivos, propios de la educación superior. Además, Lingweb permitió a los aprendientes desarrollar las competencias pragmáticas y textuales propias de la escritura académica como la organización del texto, las secuencias textuales, los marcadores discursivos y las estrategias retóricas. Las plantillas, en este contexto, permitieron que el aprendiente se familiarice con la estructura y los elementos propios de los géneros académicos y lo internalicen a través de la redacción de diversas tareas en el EVA.

Estos autores también destacan que la redacción en este EVA y la guía de las plantillas iniciales permitieron mejorar las competencias comunicativas en la lengua extranjera al ganar el aprendiente mayor fluidez en este idioma, lo que posteriormente le permitirá redactar textos más largos y elaborados. Hirvela (2005) hace referencia a que las prácticas de lectura y escritura mediadas por la tecnología a través de los EVA, desempeñan un papel importante en la valoración del conocimiento disciplinar y en el rendimiento académico de los estudiantes. Para dicha finalidad, se debe trabajar sistemáticamente los géneros de mayor uso e importancia en la disciplina como, por ejemplo, los ensayos, las reseñas, los informes, y los textos de opinión; los que le permitan al estudiante universitario un mayor ejercicio de búsqueda de información, citas y pensamiento crítico.

Por otro lado, Berdugo, Herrera y Valdiri (2010) también destacan la pertinencia de los EVA en la escritura colaborativa, los que integran herramientas de revisión y coedición de textos, como por ejemplo Whiteboard, Google Docs y Zoho Writer. Lo principal de las tecnologías es que permiten a los aprendientes interactuar en tiempo real y ser partícipes durante todo el proceso, ya sea en su planificación, textualización, revisión y edición final. En este sentido, los EVA permiten un aprendizaje más sistemático y colaborativo entre pares, llegándose a instancias de co- y autoevaluación que reflejen una mejora en sus competencias en la L2 y en sus conocimientos disciplinares.

En los últimos años, se ha incorporado el uso pedagógico de las tecnologías en la evaluación de los aprendizajes a través de algunos recursos tecnológicos y aplicaciones como Kahoot, Rubistar, Hot Potatoes, Dialang, entre otros. Sin embargo, en la evaluación del área de lenguas extranjeras, se han implementado pruebas que integran recursos tecnológicos en lectura, escritura y comprensión oral, quedando la producción oral tradicionalmente relegada a las entrevistas presenciales entre evaluador y candidato (Herrera y García Laborda, 2005; Martín Monje, 2011). La Universidad de Cambridge, ente evaluador de mayor prestigio y reconocimiento en competencias comunicacionales y lingüísticas en idioma inglés, cuenta ahora con versiones virtuales de sus pruebas internacionales las que pueden rendirse en todo el mundo accediendo a ellas con un usuario y código. Sin embargo, las entrevistas orales se realizan en las principales ciudades lo que requiere que los estudiantes se desplacen a las sedes oficiales de entrevista. Respecto a las certificaciones internacionales en idioma alemán, el Goethe Institut no cuenta aún con versiones online o virtuales para sus pruebas.

En todos estos casos, se cuentan con cuatro módulos con funciones específicas, que permiten la interacción entre usuarios y lograr, de este modo, la finalidad evaluativa: módulo de administración, el que permite la gestión de los participantes y los roles que se le asignan; módulo de autor, donde se realizan los exámenes por parte de los docentes, un EVA cualquiera donde se llevan a cabo las pruebas confeccionadas por los docentes y un módulo de evaluación de dichos instrumentos. En el caso de los proyectos de evaluación de aprendizajes en idioma inglés, se empleó Moodle como EVA al encontrarse el alumnado familiarizado con su entorno y funciones. (Martín-Monje, 2012). Como se puede apreciar, las plataformas de aprendizaje no sólo permiten la comunicación entre participantes sino que son parte activa del proceso educativo.

La experiencia resultó exitosa entre los participantes, identificando Martín Monje (2012) las siguientes ventajas de las *web-based tests*: la posibilidad de graduar el volumen del audio en la comprensión auditiva y lo menos intimidante de la entrevista oral mediada por computadores y cámaras web. Sin embargo, se requiere una práctica más frecuente para que los aprendientes se familiaricen con el EVA donde se trabajará y rendirá la prueba así como una mayor alfabetización digital del profesorado de idiomas, a cargo de tomar dichas evaluaciones (Gutierrez Martín, 2003).

Finalmente, si bien los EVA resultan útiles para el aprendizaje en general, en el caso de la adquisición de una segunda lengua o el aprendizaje de una lengua extranjera, se requiere la integración de los recursos tecnológicos a las clases presenciales para que, de manera conjunta y sinérgica, se logren los objetivos comunicativos, lingüísticos y sociales (Hubackova, Semradova y Klimova, 2011). En conclusión, el uso de la tecnología no es

suficiente para aprender un idioma y comunicarse en él, sino que ésta debe integrarse a las estrategias pedagógicas del profesor para que refleje una innovación en la didáctica y se llegue a los objetivos educacionales propuestos. Por ello, la siguiente sección se refiere a la incorporación de los EVA a enfoques pedagógicos en la enseñanza de una L2, como el Aprendizaje Basado en Tareas.

4. Aprendizaje Basado en Tareas en Entornos Virtuales de Aprendizaje

En esta sección, se describe el aprendizaje basado en tareas, Task Based Learning en inglés (TBL), como metodología de trabajo para la redacción de tareas en entornos virtuales de aprendizaje (EVA), así como su utilidad para el aprendizaje de lenguas extranjeras. Del mismo modo, debido a los pocos estudios de investigación empírica en el campo de la enseñanza de alemán como lengua extranjera, se caracteriza el uso pedagógico de estas plataformas virtuales en la redacción de textos de inglés académico y cómo los EVA pueden influir en el desarrollo de las capacidades comunicativas en una lengua extranjera.

4.1 Aprendizaje basado en tareas

Esta metodología de trabajo surge a partir del enfoque comunicativo, que prioriza la competencia comunicativa y la interacción entre los aprendientes de una lengua extranjera sobre el estudio formal de las estructuras lingüísticas de la misma (Littlewood, 2014). Long (1996) destaca que el estudiante podrá adquirir la lengua deseada al verse involucrado en contextos comunicativos reales y significativos, los que promueven la adquisición de una segunda lengua sobre su aprendizaje.

En el Aprendizaje Basado en Tareas (TBL, por sus siglas en inglés), la tarea se convierte en el eje fundamental para el desarrollo de programas académicos y la planificación didáctico-curricular. Van den Branden (2006) destaca que, aparte de la importancia propia de la construcción de la tarea, el significado del mensaje y el aprendiente como usuario consciente del lenguaje meta (L2) cobran mayor valor, pues se convierten en variables de las que depende el aprendizaje exitoso de una segunda lengua.

Sin embargo, pese a que el TBL se centra en que el aprendiente desarrolle tareas concretas en contextos reales y significativos, Sheen (2003) critica que los estudiantes no cuenten con oportunidades reales para la práctica del idioma fuera del aula. En consecuencia, el desarrollo de tareas no resulta aplicable más allá que dentro de ambientes controlados, lo cual no persigue finalidad pedagógica alguna. Por otro lado, Ellis (2009) discrepa de Sheen, pues el TBL le permite al alumno practicar la lengua hablada en contextos controlados pero reales y que, en cierto modo, le brindan mayores oportunidades en situaciones que no son posibles en entornos de no inmersión. Cabe destacar la diferencia entre el aprendizaje de un idioma como lengua extranjera en contextos ajenos en los que la lengua meta no se habla de aquellos en los que, como segunda lengua, el aprendiente está expuesto a ella dentro y fuera del aula.

Ellis y Shintani (2013), consideran fundamental para trabajar con TBL en el aula que la clase se centre en el significado, donde los aprendientes deben preocuparse por descifrar y producir mensajes que permitan la interacción, más allá del estudio de las formas lingüísticas. Además, debe producirse la necesidad de cubrir un vacío comunicacional para que el usuario requiera expresarse en la lengua meta (L2) o emplear sus conocimientos de la misma. Para ello, los estudiantes harán uso de sus recursos

lingüísticos y no lingüísticos para desarrollar y resolver las actividades propuestas. Esto significa que no se enseña la lengua que se trabajará en clase, sino que ésta aflora a través del desarrollo de la tarea. Finalmente, el logro de aprendizaje del TBL es el uso de la lengua en situaciones comunicacionales concretas; es decir, el idioma sirve como medio para lograr los objetivos educacionales más allá que centrarse en ella como finalidad pedagógica.

Robinson (2011), por otro lado, destaca como ventajas del TBL el desarrollo de contextos para negociar y comprender el significado de la lengua propuesta para la tarea y de la que se utilizará para la resolución de la misma y mayores oportunidades para una retroalimentación correctiva de parte de los pares (coevaluación) y del docente (heteroevaluación). Asimismo, el TBL le ofrece al aprendiente espacios de reflexión metalingüística sobre su producción oral y escrita, debido a que el éste será quien se percate del vacío existente entre su producción y el nivel lingüístico de los textos que lo exponen al mismo. Ello conlleva mejoras en el desarrollo de la interlingua al ser el aprendiente más consciente del uso correcto de las estructuras de la lengua que aprende al contrastarlas con el idioma materno. Finalmente, todos estos procesos permiten la automatización de la interlingua emergente, la cual permitirá una comunicación más fluida, lo que conlleva una reconceptualización y una reformulación de su expresión en la lengua meta.

Huang (2016), por otro lado, revela que el TBL conlleva a una mayor motivación en el trabajo en el aula y en el aprendizaje de una lengua extranjera, específicamente en términos de interés en el idioma a aprender y de participación en las actividades propuestas por el docente. Asimismo, esta estrategia didáctica permite reforzar el

aprendizaje autónomo pues requiere que el aprendiente dedique mayor tiempo a preparar y resolver las tareas, en coordinación con sus pares. Sin embargo, se rescata que los propios estudiantes identifiquen un desarrollo en sus habilidades comunicativas y lingüísticas en la lengua meta, especialmente las productivas, como el principal aporte de esta metodología en la adquisición de una L2; generándose un cambio en el paradigma educacional del aprendiente pasivo y receptor a uno activo y que autoregula sus procesos cognitivos. Pese a los hallazgos descritos, se requieren mayores estudios empíricos sobre como el TBL puede influir positivamente en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras.

Como se puede apreciar, el TBL es un enfoque didáctico que propicia que el aprendiente de una segunda lengua desarrolle sus habilidades comunicacionales sobre el estudio detallado de las estructuras formales de un idioma. El lenguaje se convierte en un medio para el logro de objetivos que priorizan la interacción entre los participantes y, la gramática, el vocabulario y las funciones requeridas se adquieren a través de la realización de la tarea. Pese a los beneficios que el TBL pueda aportar al aprendizaje de una segunda lengua, es un proceso difícil de incorporar en la práctica pedagógica. Carless (2012) concluye que un profesor debe aprender sobre las variedades y ventajas del TBL para que recién las pueda poner en práctica en contextos escolarizados. Entre las mayores críticas cabe mencionar que solo desarrolla el trabajo oral en parejas y en grupos, que la preparación de las tareas consume mucho tiempo y que no es viable desarrollar este enfoque en cursos con muchos alumnos. Además se considera que, al centrarse en la comunicación oral, el TBL no brinda una preparación completa para rendir exitosamente las pruebas.

Pyun (2013) describe que el docente debe tomar conciencia sobre el nivel de motivación de sus alumnos y considerar la variable “ansiedad” en el desarrollo de la tarea y, de este modo, generar espacios sin presión y ambientes relajados que permitan a los aprendientes resolver la actividad propuesta con la mayor naturalidad posible. Se pretende dejar de lado la ansiedad, para lo que se requiere un trabajo con mayor guía del profesor que permita a los estudiantes identificar sus debilidades y fortalezas, así como dejar en claro que los errores son parte natural y propia del aprendizaje de un idioma, los que, además, van a permitir una mayor progresión en el desarrollo de sus habilidades comunicativas. Por otro lado, involucrar al aprendiente con hablantes nativos de la lengua meta y permitir su interacción, de forma oral o escrita, incrementará su motivación integrativa y permitirá un mejor y más significativo aprendizaje.

Finalmente, Zheng y Borg (2014) concluyen que los profesores podríamos beneficiarnos con oportunidades que permitan un mayor entendimiento del TBL y, mejor aún, con el rol que se le asigna a la gramática en la preparación y en el desarrollo de la tarea. Widdowson (1993) describe al TBL como una metodología centrada en el alumno, que le permite al profesor centrarse en lo que necesita su contexto particular y adaptar el currículo a los requerimientos de sus estudiantes. En el caso concreto de la habilidad comunicativa “producción escrita” en alemán, el TBL les permitirá a los aprendientes prepararse para afrontar exitosamente situaciones comunicativas en las que deban poner en práctica lo aprendido en su formación académica y trabajar colaborativamente en diversas situaciones de su vida futura.

4.2 Uso de EVA para el Aprendizaje Basado en Tareas

Respecto al aprendizaje de idiomas extranjeros en un contexto de educación superior, Morales y Ferreira (2008) demostraron en su estudio la efectividad de incorporar entornos virtuales de aprendizaje como Moodle en la enseñanza-aprendizaje del inglés en la Universidad de Concepción, ya que la producción de textos (*writing*) mejoró en un 23%; la comprensión de textos (*reading*) en un 8%; la comprensión auditiva (*listening*) en un 14% y la expresión oral (*speaking*) en un 15%. Se considera literatura de enseñanza de inglés como lengua extranjera con la finalidad de extrapolar estrategias didácticas entre ambos lenguas de origen germano. De acuerdo con Graham (2006), este modelo mixto permite un desarrollo óptimo de cada habilidad lingüística porque se priorizan las habilidades de producción escrita, comprensión lectora y auditiva con el uso de la plataforma, mientras que en las sesiones presenciales se prefirió la expresión oral.

Por otro lado, Morales y Ferreira (2008) trabajaron con el TBL y el aprendizaje cooperativo y fijaron los objetivos de aprendizaje en las necesidades comunicacionales de los estudiantes para elegir qué herramientas tecnológicas se utilizarían. Esta estrategia didáctica le permite al aprendiente emplear el idioma correctamente en la redacción de trabajos o tareas asignadas. Brodsky (2003) describe que algunos componentes computacionales pueden ser apropiados para la enseñanza-aprendizaje, dependiendo de la intencionalidad pedagógica, mientras que para Richards y Rodgers (2011) las TIC permiten un mayor contacto entre alumno-profesor y entre alumnos, lo que evidencia una participación más activa de los últimos.

Por otro lado, Arslanyilmaz (2012) describe que los aprendientes de nivel avanzado tuvieron un mejor desempeño sobre los de nivel intermedio en el desarrollo de tareas bajo el enfoque TBL mediadas por WebCT pues cuentan con mayores recursos

lingüísticos y sus conocimientos sobre la lengua meta se encuentran en la memoria de trabajo. Sin embargo, para Porter (1986) no hay diferencia alguna entre niveles idiomáticos ya que las tareas deben reflejar la complejidad a la que se enfrentan los aprendientes en cada fase de su aprendizaje. Arslanyilmaz (2012), destaca como principal aporte del TBL que va a beneficiar a todo aprendiente, independientemente de su nivel idiomático, debido a una mayor exposición a la lengua meta en situaciones reales, donde éste se debe comunicar en la L2. Por consiguiente, debe exponerse al aprendiente desde los niveles más básicos a tareas que reflejen situaciones reales y auténticas, que le permitan comunicarse en la lengua meta y desarrollar, de este modo, una mayor fluidez oral y escrita así como emplear los recursos lingüísticos que sean necesarios. Este cambio metodológico permitirá que el aprendiente transite progresivamente del conocimiento declarativo al procedimental, automatice la L2 como elemento comunicativo más que como recurso léxico-gramatical y pueda transferir lo visto en clase a situaciones nuevas, integrando el lenguaje al conocimiento.

Finalmente, el uso de entornos virtuales de aprendizaje (EVA) permite que los aprendientes de una lengua extranjera puedan practicar el vocabulario y las estructuras gramaticales de cada nivel a través de tareas orientadas a contextos específicos y con fines sociales, recogiendo los postulados del aprendizaje situado de Vigotsky. A ello se refiere Hubackova (2015) como integración de las herramientas tecnológicas a la pedagogía, ya que no se aprende listas de vocabulario ni se completan espacios con formas gramaticales como ocurre en las aplicaciones móviles de boga hoy en día. La redacción de textos o tareas, en cambio, incorpora ambos contenidos de forma natural y prepara al aprendiente para comunicarse en la lengua meta.

5. Conclusiones

Trabajar bajo la metodología de Aprendizaje Basado en Tareas en un EVA implica un mayor trabajo autónomo por parte de los aprendientes en la plataforma, más allá de las horas presenciales de clase. En este ambiente virtual, además de practicar los conocimientos ya vistos en el aula y reforzar sus aprendizajes, los aprendientes pueden redactar textos en alemán; considerando que este idioma cuenta con una gramática compleja que se evidencia en la correcta conjugación de verbos, en una sintaxis fija en la que la posición del verbo dependerá si se trata de una oración principal o subordinada, y en la declinación de los adjetivos y de los artículos definidos e indefinidos. El trabajo en EVA también va a permitir aprendizajes colaborativos entre pares bajo el enfoque socio-constructivista, como en casos de movilidad virtual entre hablantes de distintas lenguas, lo que prepara al estudiante para seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida en contextos educacionales formales e informales.

La redacción de textos bajo el TBL en entornos virtuales permite que el alumno desarrolle tanto una competencia lingüística básica del idioma como sus habilidades comunicativas en el mismo, principalmente las productivas, que se caracterizan por su mayor complejidad. Asimismo, los trabajos de redacción en EVA permiten que se escriban textos conforme a contenidos y géneros específicos que el aprendiente de nivel básico requiere para comunicarse en la lengua meta (L2); integrándose las competencias lingüísticas y comunicativas en el aprendizaje. Por otro lado, trabajar con géneros académicos a partir de plantillas en un EVA para la redacción permite a los aprendientes mejores desempeños que evidencian el desarrollo de la producción escrita.

Asimismo, la escritura de textos de materias diversas permitirá que los aprendientes de alemán puedan expresarse en contextos comunicativos concretos y reales, y emplear el lenguaje propio de cada temática correspondiente al usuario básico conforme a lo descrito por el MCER. A partir de esta transferencia a situaciones reales y nuevas, el estudiante pasará del conocimiento declarativo al procedimental, y logrará un desarrollo mayor de producción escrita en esta lengua extranjera. Esto contribuirá, en parte, con la problemática de que el aprendizaje de un idioma no va más allá de la retención memorística de vocabulario y de las formas verbales. Sin embargo, se requiere brindar procesos de alfabetización digital al profesorado de idiomas para un trabajo pedagógico idóneo que incorpore las TIC y se adapte, entonces, la enseñanza a las necesidades e intereses de los aprendientes. De este modo, se generan metodologías de trabajo centradas en el estudiante y acordes a lo que exige la sociedad de la información y tecnología.

Por otro lado, el Aprendizaje Basado en Tareas en EVA tiene una mayor significatividad en el aprendizaje de una lengua extranjera pues permite complementar y reforzar el desarrollo de la producción escrita. A nivel de investigaciones empíricas, se evidenció que incorporar plataformas virtuales a la oferta académica de idiomas, en contextos formales de educación superior reflejó mejores resultados en ésta habilidad en el desarrollo de la redacción académica. Asimismo, el trabajo en producción escrita evidencia, por un lado, la mayor cantidad de errores propios del desarrollo de la interlingua pero, por el otro lado, permite brindarle al aprendiente una retroalimentación inmediata y por escrito. Además, es en la redacción donde se pueden visualizar los errores cometidos y luego, mediante los comentarios y revisión del docente, la autocorrección y, la posterior metacognición, el aprendiente puede ser consciente de sus errores y prevenir su posterior fosilización. Este término se describe como un proceso en el cual el

aprendiente toma un error gramatical, fonológico, fonético o semántico, como correcto y lo incorpora a su interlingua, dificultando el uso correcto de los patrones lingüísticos de la lengua meta (L2) (Richards & Schmidt, 2002).

Asimismo, se consideró pertinente describir algunas experiencias innovadoras que integran EVA a la práctica pedagógica como Moodle, WebCT, Lingweb, e-PEL, etc en el presente artículo de investigación bibliográfica. Estas iniciativas se pueden replicar en establecimientos educacionales de diversa índole, como por ejemplo colegios, institutos de idiomas, institutos profesionales y universidades. Dichas instituciones brindan como parte de su oferta académica cursos y programas de lengua extranjera, por lo que la redacción de trabajos en cualquier EVA permitirá el desarrollo de las competencias en producción escrita en la lengua meta, en este caso el alemán. Este enfoque metodológico podrá ser replicado en la enseñanza-aprendizaje de cualquier otro idioma y en diversos contextos educacionales de instrucción formal, en los que se permita la interacción entre docente y alumno y entre pares.

Finalmente, esta tecnología le permitirá al aprendiente una comunicación más fluida con su profesor, recibir sus comentarios y retroalimentación de manera personalizada e inclusive comunicarse con sus pares en la lengua meta (L2). Por ejemplo, los EVA le permiten a los participantes comunicarse a través de foros, chats y la mensajería interna en el idioma que está aprendiendo, teniendo como principal ventaja que dichas funciones son intuitivas y acceden a dichas plataformas desde el computador o teléfono móvil. Además, la incorporación e integración de la tecnología al aprendizaje genera desde ya impactos positivos en el aprendiente (Ardies et al, 2014). Todo ello conlleva al desarrollo de sus habilidades en la redacción en alemán, lo que podrá ser de

utilidad en el aprendizaje de cualquier idioma fuera de contextos escolarizados, inclusive en la lengua materna.

6. Referencias bibliográficas

- Abdullah, C. & Abdullah, A. (2014). Moodle English Language Education. *Education*, 134 (3), 275 – 281.
- Ali, M., & Jaafar, M. (2010). Transforming Moodle as a reflective tool in learning French language. *International Journal of Academic Research*, 2 (3).
- Ardies, J., De Maeyer, S., Gijbels, D. & van Keulen, H. (2014). Students' attitudes towards technology. *International Journal of Technology and Design Education*, 1 (1), 1-23.
- Arslanyilmaz, A. (2012). An online task-based language learning environment: is it better for advanced- or intermediate-level second language learners? *The Turkish Online Journal of Education Technology*. 11 (1), 20-35.
- Bajahzer, A., Al-Ajlan, A. & Zedan, H. (2008). *Exercise services for e-learning in higher education with open source software (Moodle)*. IADIS International Conference.
- Baskervill, B. & Rob, T. (2005). Using Moodle for teaching Business English in a CALL environment. *PacALL Journal*, 1(1), 138 – 151.
- Berdugo, M., Herrera, O. & Valdiri, V. (2010). El desarrollo de la escritura académica en el ambiente virtual Lingweb: realidades y desafíos. *Lenguaje*, 38 (2), 351 – 386.
- Boskovic, V., Gajic, T. & Tomic, I. (2014). Moodle in English Language Teaching. *Sinteza, Internet and Education*. 480 – 483.

- Brodsky, M. (2003). E-learning trends, today and beyond. *Learning and Training Innovations Magazine*. Recuperado de:
<http://www.elearningmag.com/ltimagazine/article/articleDetail.jsp?id=56219>
- Cabero, J. & Llorente, M.C. (2005). Las plataformas virtuales en el ámbito de la teleformación. *Revista Electrónica Alternativas de Educación y Comunicación*. Recuperado de:
http://tecnologiaedu.us.es/cuestionario/bibliovir/plataformas_virtuales_teleformacion_2005.pdf
- Cantillo, C., Roura, M. & Sánchez, A. (2012). Tendencias actuales en el uso de dispositivos móviles en educación. *Education Portal of the Americas – Department of Human Development, Education and Culture*. Recuperado de:
http://www.educoas.org/portal/la_educacion_digital/147/pdf/ART_UNNED_EN.pdf
- Carless, D. (2012). TBLT in EFL settings: Looking back and moving forward. In A. Shehadeh & Coombe (Eds.), *Task-Based Language Learning in Foreign Language Contexts*. 340-398. Amsterdam: John Benjamins.
- Cebrián, M. (1994). Medios didácticos. En Servei de formació permanent (Ed), *Medios y recursos didácticos en el ámbito universitario* (p. 1-29). Universitat de València.
- Centre d'Educació i Noves Tecnologies. (2004). *Selección de un entorno virtual de enseñanza/aprendizaje de código fuente abierto para la Universidad Jaume I*. Recuperado de: http://cent.uji.es/doc/eveauji_es.pdf
- Chinnery, G. (2006). Emerging technologies, going to the MALL: Mobile Assisted Language Learning. *Language Learning & Technology*, 10 (1), 9-16.

- Consejo de Europa (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cuadrado, M., Ruiz, M. & Coca, M. (2009). Participación y rendimiento del estudiante universitario en un proyecto docente interdisciplinar, bilingüe y virtual. *Revista de Educación*, 348 (1), 505-518.
- Dascalu, M.I., Bodea, C. N., Lytras, M., De Pablos, P. O. & Burlacu, A. (2014). Improving e-learning communities through optimal composition of multidisciplinary learning groups. *Computers in Human Behaviour*, 30, (1), 362 – 371. Recuperado de:
<http://fulltext.study/preview/pdf/350687.pdf>
- Ellis, R. (2009). Task-based language teaching: sorting out the misunderstandings. *International Journal of Applied Linguistics*, 19, 221 – 246.
- Ellis, R. & Shintani, N. (2013). *Exploring language pedagogy through Second Language Acquisition Research*. Oxon: Routledge.
- Gil Serra, A & Roca-Piera, J. (2011). Movilidad virtual, reto del aprendizaje de la educación superior en la Europa 2020. *RED, Revista de Educación a Distancia*, 26 (1), 1-16. Recuperado de:
<http://revistas.um.es/red/article/view/231941/178611>
- Goethe Institut E.V. (2016). Material de preparación e información para nuestros exámenes. Goethe Zertifikat A2. Recuperado de:
https://www.goethe.de/pro/relaunch/prf/a2/erwachsene/Goethe-Zertifikat_A2_Modellsatz_erwachsene.pdf
- Graham, C. (2006). Blended Learning Systems: Definition, current trends and future directions. En Bonk, C. & Graham, C. (Eds). *Handbook of blended learning: Global perspectives, local designs*. San Francisco: Pfeiffer Publishing.

- Gutierrez, A. (2003). *Alfabetización digital. Algo más que ratones y teclas*. Madrid: Gedisa.
- Harmer, J. (2015). *The Practice of English Language Teaching* (5ta Ed.). Essex: Pearson Education.
- Herrera, H. & García Laborda (2005). *Estudios y criterios para una Selectividad de calidad en el examen de Inglés*. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.
- Hirvela, A. (2005). Computer-based reading and writing across the curriculum: Two case studies of L2 writers. *Computers and Composition*, 22 (3), 337 – 356.
- Huang, D. (2016). A Study on the Application of Task-based Language Teaching Method in a Comprehensive English Class in China. *Journal of Language Teaching and Research*, 7 (1), 118-127.
- Hubackova, S., Semradova, I., & Klimova, B.F. (2011). Blended Learning in Foreign Language Teaching. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 28, 281-285.
- Hubackova, S. (2015). E-learning in English and German language teaching. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 199, 525-529.
- Jun, H., Lee, H. (2012). Student and teacher trial and perceptions of an online ESL academic writing unit. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 34, 128-131.
- Kavaliauskienė, G. (2011). Moodle in English for Specific Purposes at Mykolas Romeris University. *Socialinis Darbas*, 10 (1), 112.
- Kovacevic, D. (2008). Primjena CSM-a Moodle u unaprijedjivanju nastave iz predmeta Engleski jezik na Elektrotehnikom fakultetu u Istocnom Sarajevu. *Infoteh-Jahorina* 7 (10), 508 – 512.
- Littlewood, W. (2014). Communication-oriented Language Teaching: Where Are We Now? Where Do We Go From Here? *Language Teaching*, 47 (3), 349 – 362.

- Martin Monje, E. (2012). La nueva prueba oral en el examen de inglés de la prueba de acceso a la universidad: una propuesta metodológica. *Revista de Educación*, 357 (1), 143-161.
- Morales S., Ferreira, A. (2008). La efectividad de un modelo de aprendizaje combinado para la enseñanza del inglés como lengua extranjera: estudio empírico. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 46 (2), 95-118.
- Porter, P. (1986). How learners talk to each other: Input and interaction in task-centred discussions. In R. Day (Ed). *Talking to learn: Conversations in second language acquisition* (pp. 200-222). Cambridge MA: Newbury House.
- Pujol, J. & Fons, J. (1981). *Los métodos en la enseñanza universitaria*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra.
- Pyun, D. (2013). Attitudes towards Task-Based Language Learning: A Study of College Korean Language Learners. *Foreign Language Annals*, 46 (1), 108 – 121.
- Raible, W. (2004). *¿Qué es un texto?* University of Freiburg, Germany. Erschienen in der Zeitschrift *Función* 21-24, 2000 [2004], S. 9-29. Recuperado de: <http://www.romanistik.uni-freiburg.de/raible/Publikationen/Files/Que es un texto.pdf>
- Richards, J. & Rodgers, T. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. & Schmidt, R. (2002). *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics* (3ra Ed.). Essex: Pearson Education.
- Robinson, P. (2011). Task-Based Learning: A Review of Issues. *Language Learning*, 61 (1), 1 – 36.
- Sheen, R. (2003). Focus-on-form: a Myth in the Making. *ELT Journal*, 57, 225 – 233.
- Spada, N. (2007). Communicative Language Teaching. In J. Cummins and C. Davison

(Eds.), *International Handbook of English Language Teaching*. New York: Springer

Van den Branden, K. (2006). *Task-based Language Education: From Theory to Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

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

Wen – Shuenn, W. (2008). The Application of Moodle on an EFL Collegiate Writing Environment. *Journal of Education and Foreign Languages and Literature*. 7 (1), 45 – 56.

Widdowson, H. (1993). Innovation in Teacher Development. *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, 260 – 275.

Zeng, G. & Takatsuka, S. (2009). Task-based Peer-Peer Collaborative Dialogue in a Computer-Mediated Learning Environment in the EFL Context. *System*, 37 (3), 434 – 446.

Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (2009). *Rahmenplan „Deutsch als Fremdsprache“ für das Auslandsschulwesen*. Bochum: Bundeswervaltungsamt.

Zheng, X. & Borg, S. (2014). Task-Based Learning and Teaching in China: Secondary Schools Teachers' Beliefs and Practices. *Language Teaching Research*, 18 (2), 205 – 221.