

V JORNADAS
INTERNACIONALES
DE TECNOLOGÍAS
APLICADAS A LA ENSEÑANZA DE
LENGUAS



Aprender y enseñar lenguas en la sociedad digital

LIBRO DE ACTAS

VOLUMEN I

Las TIC y la enseñanza de lenguas en el nivel superior

Hebe Gargiulo - Víctor Sajoza Juric - Ana Cecilia Cad

editores

Córdoba. 7, 8 y 9 de marzo de 2019

Facultad de Lenguas - Universidad Nacional de Córdoba

Las TIC y la enseñanza de lenguas en el nivel superior – Volumen I editado por Hebe E. Gargiulo; Víctor Hugo Sajoza Juric; Ana Cecilia Cad. - 1a ed. - Córdoba : Fl copias, 2021.
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-8382-08-1

1. Enseñanza de Lenguas Extranjeras. I. Sajoza Juric, Víctor Hugo, ed. II. Gargiulo, Hebe E., ed. III. Cad, Ana Cecilia, ed. IV. Título.
CDD 407.1



Actas de las V Jornadas Internacionales de Tecnologías Aplicadas a la Enseñanza de Lenguas / coordinación general de Hebe E. Gargiulo; Víctor Hugo Sajoza Juric. - 1a ed. - Córdoba : Fl copias, 2021.
Libro digital, PDF

Diseño y compilación: Claudia Spataro

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-8382-07-4

1. Enseñanza de Lenguas Extranjeras. I. Sajoza Juric, Víctor Hugo. II. Título.
CDD 407.1

COMISIÓN ORGANIZADORA

Ana Cecilia Cad
Hebe Gargiulo
Yamina Gava
Carolina Orgnero
Massimo Palmieri
Ana Cecilia Pérez

Víctor Hugo Sajoza Juric
Gimena San Martín
Claudia Spataro
Dolores Trebucq
Silvina Voltarel
Valeria Wilke

COMITÉ DE LECTURA

María José Alcázar
Milena Altamirano
Liliana Anglada
Ana Cecilia Cad
Anahí Carbó
Emilse Cruz
José Cuenca Montesino
María Eugenia Dominguez
Silvia Elstein
Emanuel Farcy
Lía Fernández
Mónica Ferreira
Rosanna Forestello
María Garay
María Laura García
Hebe Gargiulo
Yamina Gava
María Virginia González

Gabriela Helale
Laura Laurenti
Patricia Lauría
Julia Martínez
María José Morchio
Mariana Mussetta
Hernán Ojeda
Carolina Orgnero
Dolores Orta
Natalia Rojo
Gabriela Sabulzky
Víctor Sajoza
Gimena San Martín
Liliana Simón
Claudia Spataro
Sandra Trovarelli
Dolores Trebucq
Valeria Wilke



VOLUMEN I
Las TIC y la enseñanza de lenguas en el nivel superior

Prólogo	4
Introducción	6
Gargiulo, H.; Sajoza, V.; Cad, C.	
El uso de las TIC en la formación del gendarme: microdebates audiovisuales	11
Abbá, C. ; Castañares, E.; Saint Bonnet, V.	
La enseñanza de la fonética inglesa en la universidad: aportes de un estudio empírico y apuntes a futuro	16
Barboza, P.; Cardozo, C.; Capell, M.	
El uso de las TIC en la enseñanza de inglés para fines específicos en la Facultad de ciencias Médicas, UNC	25
Bersano, N.; Carpintero, P.	
Aprender lenguas en red, experiencia plurilingüe e intercultural en la plataforma Wix	31
Bertolo, S.; Irusta, C.; Cucco, S.	
Los mapas conceptuales en la enseñanza de la lectocomprensión en inglés en el nivel superior	35
Busso, N.; Roman, S.; Weht, G.	
El uso de podcasts para la educación inclusiva en el nivel superior	43
Bustos, M. F.	
Las TIC como herramienta de motivación y fortalecimiento del aprendizaje colaborativo en la universidad	47
Cad, C.; Carrera, P.	
Entrenamiento de autoevaluación de la pronunciación: piloteo de actividades y recursos tecnológicos	55
Canavosio, A.	
El uso de herramientas digitales para fomentar el aprendizaje activo y autónomo en los alumnos de lengua inglesa	62
Carrera, P.; Cofré, C.	
Entornos virtuales en el nivel superior: los rasgos paralingüísticos desde la perspectiva de la fonética y fonología inglesa	67
Ceretti Carabajal, M. ; Zanfagnini, F.	
El desarrollo de competencias comunicativas y lingüísticas en lengua inglesa a través de las TIC en el nivel superior	74
Chapuy, G.; Marchisio, P.	
E-portafolios, mostrando procesos y construyendo logros en la era digital	80
Chrobak, E.; Maure, N.	
Las TIC como herramienta para desarrollar competencias comunicativas, orales y escritas, en inglés	86
Cotleroff, M.; Di Benedetto, C.	
Un concepto, dos experiencias: el mural interactivo en la clase de la lengua extranjera	91
Dayan, A.; Romiti, A.	
Retroalimentación de la pronunciación de ILE a través del aula virtual en el nivel superior	97
Díaz, J.; Garay, M.; Batellino Valenti, N.	

<u>Las TIC y la lectura crítica en las ciencias: propuestas didácticas en la FCE y la FCH de la UNRC</u>	102
Fernández, L.; González, M.	
<u>Competencia discursiva e intercultural: el desarrollo de un sitio web para la práctica plurilingüe</u>	108
Fontana, S.; Einstein, S.; Solivellas, D.	
<u>El aula virtual para la práctica de la lengua y la escritura académica en el nivel superior</u>	117
Gava, Y.; Martínez, J.; Romano, M.E.	
<u>Una aproximación al estudio de las aulas virtuales en las carreras de grado de ILE</u>	123
Gava, Y.; Spataro, C.	
<u>Seminario de inglés para posgrados: una experiencia a través de la plataforma educativa</u>	131
Gómez, S.; Korzeniewski, M.	
<u>Proyectando en inglés: ABP y Trello</u>	137
González, M.; Moyetta, V.; Generoso, A.	
<u>El proceso de retroalimentación en un centro de escritura para estudiantes de grado</u>	147
González de Gatti, M.; Romano, M.E.	
<u>La conciencia léxica y la competencia de la escritura en LE en un entorno virtual</u>	154
González de Gatti, M.; Orta, D.	
<u>Trabajo grupal mediado por TIC en la carrera de bibliotecología</u>	160
Guillén, M.A.	
<u>La enseñanza de la lengua española desde una perspectiva semio-socio-lingüística: las TIC como medio facilitador</u>	166
Guiñazú, L.; Piquer, V.	
<u>El uso de las TIC para el aprendizaje de la cultura de los pueblos de habla inglesa</u>	170
Jofré, C.; Pindar, M.; Sánchez, V.	
<u>Propuesta pedagógica para la incorporación de TIC en la enseñanza del portugués como lengua extranjera</u>	176
Larrieu, M.; Laguzzi, A.	
<u>Recursos digitales para actividades de cierre de unidad en un curso en línea de ILG (Intercomprensión en Lenguas Germánicas)</u>	182
Lauria de Gentile, P.; Pérez, S., Götze, K.	
<u>La presencia docente y el diseño de materiales didácticos en la cátedra de Historia de la Lengua Inglesa de la FL</u>	188
Llovel Curia, M.; González Ruso, M.; Velázquez, Y.	
<u>Dos ejemplos de aprendizaje autónomo con Kahoot en el aula de lengua/cultura alemana: Quiz y Jumble</u>	194
Lobo, N.; Wilke, V.	
<u>Implementación de TIC y lectocomprensión en inglés: experiencia en ciencias biológicas en el nivel superior</u>	201
López, L.; Soliz, M.	
<u>Análisis de los procesos de metacognición de los estudiantes al aprender lenguas extranjeras en contextos digitales</u>	207
López, M.; Holzapfel, A.; Angeli, S.	
<u>Propuesta de alfabetización académica con tutoría compartida: un desafío a afrontar</u>	216
Lothringer, R.; Rebecchi, L.; Rosa, B.	
<u>El impacto de las TIC en la búsqueda de material bibliográfico en el nivel superior</u>	222
Martínez, B.; Denham, P.; Pezzuti, L.	
<u>Feedback electrónico de pares para el desarrollo de la alfabetización académica</u>	229
Martínez, J.	

<u>La narrativa transmedia como herramienta vehiculizadora del inglés como lengua extranjera en el nivel superior</u>	234
Martino, D.; Cendoya, A.	
<u>Experiencia de aprendizaje de lectocomprensión de textos específicos a través de TIC</u>	239
Maskavizan, C.	
<u>Resultado del proyecto de investigación Rampas Digitales en el Espacio Universitario</u>	245
Morchio, M.J.; Castro, A.	
<u>Inglés para turismo: experiencias con las TIC en el paradigma de transición</u>	251
Moyetta, V.; González, C.; Generoso, A.	
<u>Una propuesta de evaluación de la oralidad en la cátedra Idioma Extranjero I - Inglés mediada por TIC</u>	261
Puccio, D.; Russo, L.	
<u>Fortalecimiento de los niveles de inglés a través de la virtualización</u>	267
Ramos, E.; Forte, M.J.; Pagella, M.	
<u>Entornos virtuales y aprendizaje de inglés en la universidad: un estudio de caso en Santa Cruz</u>	272
Román, V.	
<u>El uso del screencast como mediador del feedback formativo en la formación docente</u>	285
San Martín, G.; Faletti, P.	
<u>Globetrotting: Acercando lengua y cultura por medio del aula virtual</u>	291
Spataro, C. ; Schander, C.	
<u>Materiales digitales para la Intercomprensión en Lenguas Germánicas (ILG): fundamentos teóricos y criterios de calidad</u>	298
Trovarelli, S.; Lauría de Gentile, P.	
<u>Las TIC y la literatura en la producción de textos multimodales para el desarrollo de la competencia comunicativa en lengua extranjera</u>	309
Saubidet Oyhamburu, S.; Sturla, S.	
<u>Mapas conceptuales y mentales en línea: aprendizaje colaborativo para desarrollar la lectura comprensiva en inglés</u>	315
Starc, M.	
<u>Experiencia piloto: comunidad de indagación en entornos virtuales</u>	321
Trebucq, D.; García Ferreyra, E.; Streider, M. S.	
<u>Lectura y escritura colaborativa en internet: experiencia en el profesorado de lengua y literatura IES 7 Jujuy</u>	327
Yabichino, S; Sosa, G.	



PRÓLOGO

Las Jornadas Internacionales de Tecnologías Aplicadas a la Enseñanza de Lenguas

Las *V Jornadas Internacionales de Tecnologías Aplicadas a la Enseñanza de Lenguas, Aprender y enseñar lenguas en la sociedad digital* realizadas del 7 al 9 de marzo de 2019 dieron continuidad a los debates e intercambios iniciados en 2007 con las *I Jornadas internacionales de Tecnologías Aplicadas a la Enseñanza de Lenguas*. Esas primeras jornadas surgieron ante la necesidad que las cátedras de didácticas de la Facultad de Lenguas percibían de transformar la formación docente de lenguas acorde a las demandas y prácticas discursivas del nuevo milenio. De esa forma, junto con el área de Educación a Distancia, se convocaron a docentes, practicantes, investigadores e investigadores en formación de nuestro medio y del extranjero para debatir e intercambiar experiencias relacionadas con esta área de conocimiento en los diferentes niveles del sistema educativo. De esta manera, desde 2007, las Jornadas se erigieron como un espacio legitimado de intercambio y debate de la aplicación de las TIC al ámbito de la docencia y la investigación

Los 12 años entre las primeras y la quinta jornada pusieron en la superficie transformaciones educativas sustanciales, no solo en el uso de tal o cual herramienta digital, sino en la posibilidad de concebir los aprendizajes desde nuevas perspectivas y diferentes entornos. En 2007, la Dra. Marie Noel Lamy presentó la Open University como un modelo de educación a distancia; doce años después, numerosas ponencias dan cuenta de cursos y carreras en línea, campus virtuales en las diferentes universidades y escuelas del país, de metodologías híbridas, emergentes, y espacios formativos en los que las tecnologías de la información y la comunicación posibilitan entornos y propuestas innovadoras y disruptivas. Las conferencias plenarias, mesas redondas y ponencias pusieron en evidencia las transformaciones que el uso de las tecnologías posibilitan en los distintos niveles del sistema educativo, y cómo se constituyen en herramientas cognitivas y políticas tendientes a la democratización del saber en el marco de los escenarios culturales contemporáneos, como los definió Carina Lyon en el taller pre-jornadas, y cómo resignifican las prácticas profesionales y sociales desde un cambio de paradigma.

Y si entre las primeras y las quintas Jornadas transcurrieron 12 años, en los menos de dos años entre las V Jornadas y la materialización de estas actas, la situación mundial de pandemia y emergencia sanitaria significó transformaciones digitales en todos los órdenes de la vida y dejó al descubierto la necesidad de renovar y transformar las prácticas y procesos de enseñanza y de aprendizaje. En 2011 Inés Dussel afirmaba que la presencia de las nuevas tecnologías en las aulas ya no tenía vuelta atrás; sin embargo, la coyuntura mundial en el 2020 exigió coercitivamente a los sistemas educativos y a cada uno de los docentes desde lo individual y desde lo colectivo repensar la educación en un nuevo orden social en el que las tecnologías de la comunicación y la información atraviesan y constituyen cualquier tipo de acción posible. Una relectura de las investigaciones y experiencias presentadas en esta jornadas y las jornadas anteriores, nos dan la certeza de cuánto se venía trabajando en este sentido y cómo, desde muchas instituciones el cambio de paradigma se había comenzado a gestar y consolidar.

Los tres volúmenes que conforman las Actas de las *V Jornadas Internacionales de Tecnologías Aplicadas a la Enseñanza de Lenguas, Aprender y enseñar lenguas en la sociedad digital* están organizados en los siguientes ejes: Las TIC y la enseñanza de lenguas en el nivel superior

(volumen I); Las TIC y la enseñanza de lenguas maternas y extranjeras (volumen II) y Las TIC y la formación de formadores, investigadores y tutores (volumen III). Agradecemos a cada uno de los colegas que se sumaron a la propuesta y a quienes desde 2007 nos acompañan en este desafío de revisar, repensar e investigar las prácticas de enseñanza y especialmente los conferencistas e invitados de las V Jornadas, María Elena Chan Nuñez, José María Cuenca Montesino, Christian Degache, Horacio Ferreira, Leo Ferres, Gabriela Kaplan, Carina Lion, Valeria Odetti y Rosalía Winocour. Agradecemos también a los miembros del comité de lectura, por el trabajo de selección de ponencias, a los coordinadores de mesas, a los participantes de mesas redondas y al equipo de asistentes que hicieron posible el encuentro de más de trescientos docentes e investigadores en un formato de Jornadas que, seguramente, hoy ya es historia.

Hebe Gargiulo y Víctor Sajoza



INTRODUCCIÓN

Este volumen recoge una selección de las ponencias presentadas en las *V Jornadas Internacionales de Tecnologías Aplicadas a la Enseñanza de Lenguas “Rumbo al CILE 2019. Aprender y enseñar lenguas en la sociedad digital”*. Se incluyen veinte trabajos de investigación y veintinueve experiencias áulicas que se centran en las TIC y la enseñanza de lenguas en el nivel superior.

Las propuestas de **trabajos de investigación** abarcan una amplia variedad de temas. El aula virtual es uno de los temas que nuclea el trabajo de varios investigadores. Paola Barboza, Andrés Cardozo y Martín Capell vinculan el uso de las TIC al desarrollo de las habilidades de pronunciación. Con tal fin, dentro de un equipo de investigación, desarrollan un aula virtual como soporte del trayecto formativo presencial. Los autores presentan los resultados de la investigación junto con las fortalezas y debilidades detectadas y los desafíos que este tecnofacto presenta para una utilización efectiva a futuro. También desde el área de la fonética, Josefina Díaz, María Garay y Noelia Batellino emplean el aula virtual como espacio en donde los alumnos reciben retroalimentación de su producción oral. Las autoras se refieren a la herramienta empleada para tal fin y los ejercicios diseñados para familiarización de los alumnos con dicho instrumento. Por su parte, Yamina Gava y Claudia Spataro presentan la propuesta de un proyecto de investigación cuyo objetivo central es explorar las perspectivas de docentes y alumnos sobre el uso de aulas virtuales, lo cual proporcionaría un fundamento clave para dilucidar posibles problemáticas y potencialidades de estos entornos. Viviana Román presenta los resultados de un estudio de caso sobre entornos virtuales para el aprendizaje de inglés en la universidad. El equipo de Dolores Trebucq, Emisle García Ferreyra y María Streider nos presentan su experiencia piloto con Comunidades de Indagación (COI) y entornos virtuales. Magdalena Llovel Curia, María Dolores González Ruza y Yanina de los Ángeles Velázquez realizan una revisión bibliográfica sobre la presencia docente en el modelo Col con el objetivo de analizar la potencialidad y aplicabilidad de recursos, actividades y metodologías para cubrir contenidos de la asignatura Historia de la Lengua Inglesa (asignatura de 4to año del Profesorado de Lengua Inglesa) en la plataforma virtual Moodle. Por último, Raquel Lotheriner, Lucrecia Rebecchi y Bernarda Rosa introducen una propuesta en donde se plantea un trabajo de tutorías por medio del aula virtual para contribuir a la autonomía del estudiante, por medio una actividad autogestionada, no lineal, dentro de plazos más o menos flexibles y que permiten auto-monitorear el proceso de adquisición de conocimientos a través de la realización de actividades obligatorias de autoevaluación y autocorrección.

Otros docentes investigadores abordaron el uso de diferentes plataformas digitales desde una perspectiva cultural. Silvia Bertolo, Cecilia Irusta y Susana Cucco emplean una página web para fomentar la comunicación intercultural a través de objetos mediatizadores a los que se accede por medio de las tecnologías digitales multimodales logrando un abordaje enriquecedor para la comprensión de la diversidad cultural. Soledad Fontana, Silvia Elstein y Daniela Solivellas comparten el marco teórico y conceptual que sustenta su investigación que comprende el desarrollo de un sitio web y las actividades plurilingües propuestas para la práctica discursiva y de comunicación intercultural en este espacio. Finalmente, Magdalena López, Anke Holzapfel y Sandra Angeli analizan los procesos de metacognición de los usuarios de un sitio web

destinado al aprendizaje plurilingüe y pluricultural de estudiantes de grado y de los cursos generales de lenguas extranjeras. El objetivo de su estudio es indagar si los usuarios poseen características particulares que se ponen en juego al aprender de manera autónoma en contextos virtuales.

Otro eje temático está compuesto por el uso de herramientas digitales aplicadas al proceso de enseñanza aprendizaje de una segunda lengua. Ana Cecilia Cad y Paul Carrera comparten su trabajo resultado de una intervención pedagógica mediada por las TIC con el propósito de generar mayor motivación del alumnado para trabajar en tareas relacionadas con la práctica del uso de lengua de manera colaborativa. María Marcela González de Gatti y María Elisa Romano cuentan sobre un proceso de retroalimentación de la escritura académica llevada cabo a través de herramientas digitales que sirvieron para vincular a los tutores y tutorados de un centro de escritura académica. También focalizándose en el proceso de escritura, María Marcela González de Gatti y Dolores Orta presentan un trabajo en los que muestra instrumentos utilizados en la retroalimentación entre pares en entornos colaborativos en la virtualidad con el fin último de mejorar la conciencia léxica y la competencia de la escritura de los alumnos de grado. El trabajo presentado por Andrea Canavosio analiza el impacto del entrenamiento sistemático en el proceso de la autoevaluación, que otorga un mayor protagonismo al papel del alumno. El material de entrenamiento utilizado con un grupo de estudiantes incluyó el uso de recursos tecnológicos. La autora reflexiona sobre la relevancia de la fase del piloteo de los materiales didácticos en el marco de la investigación. Como cierre, María José Morchio y Adriana Castro presentan los resultados de una investigación en los que se indagan los conocimientos que tienen los estudiantes universitarios de una universidad nacional para poder comenzar a desentrañar y de este modo comprender la relación tecnologías-educación.

En el último núcleo temático se encuentran investigaciones que se centran en la enseñanza de una segunda lengua y la lecto-comprensión. Natalia Bersano y Pablo Carpintero presentan su investigación con el objetivo de destacar la importancia de la implementación de las TIC en la enseñanza del inglés con fines específicos y su impacto en aquellos subprocesos de pre-lectura, lectura y post- para el logro de la comprensión lectora en lengua extranjera. María Belén Martínez, Patricia Denham y Luciana Pezzutti abordan cómo impacta el uso de espacios virtuales en la calidad del material bibliográfico seleccionado por los docentes de las diferentes carreras de grado de una universidad estatal y su repercusión en las clases de inglés con propósitos específicos. Gabriela Weht, Sandra Román y Natalia Busso reintroducen el uso de mapas conceptuales mediados por la tecnología para el análisis de resúmenes (abstracts) de trabajos de investigación con alumnos de distintas carreras de grado. Este eje se enriquece también con un aporte de un proyecto de intercomprensión. Sandra Trovarelli y Patría Lauría de Gentile profundizan sobre el análisis del marco teórico que sustentará el curso en línea de intercomprensión en lenguas germánicas en el cual se pretende fomentar la comprensión de varias lenguas a través de varios soportes tecnológicos. Las autoras Maia Cotleroff y Carolina Di Benedetto presentan una unidad para un curso de inglés con fines específicos que incluye el uso de las TIC en la modalidad de aprendizaje mixto para la práctica de las cuatro macrohabilidades lingüísticas. En este sentido, el trabajo representa un aporte ya que, según reflexionan las autoras, estos cursos se centran mayormente en la lectoescritura. Por lo tanto, en esta propuesta se propone brindar herramientas para que los estudiantes puedan desarrollar las competencias comunicativas orales y escritas que les permitan enfrentar los desafíos de su labor profesional.

Dentro de este mismo volumen también se comparten diversas **experiencias áulicas** que también responden a diversas temáticas.

Varias propuestas se centran en el uso de herramientas digitales para fomentar el aprendizaje de una segunda lengua. En su rol docentes universitarias, Carina Abbá, Eliana Castañares y Virginia Saint Bonnet, relatan cómo abordan la argumentación en la formación superior del funcionario público como contenido disciplinar de diversos espacios curriculares con el objeto de desarrollar destrezas que le permitan al estudiante intervenir con eficacia en situaciones emergentes de su quehacer profesional. Paul Carrera y Consuelo Jofré comparten la experiencia de diseño de actividades en un aula virtual que surgen como complemento de las clases presenciales y con el objetivo de fortalecer el aprendizaje del uso de la lengua. Geraldine Chapuy y Pablo Marchisio socializan una experiencia de enseñanza de cultura y literatura mediada por TIC a partir de la cual evalúan el desarrollo de competencias comunicativas y lingüísticas a través del trabajo autónomo, reflexivo y colaborativo de un grupo de estudiantes en el nivel superior. Andrea Dayan y Antonella Romitti nos acercan una experiencia en donde emplean un mural interactivo para incentivar la enseñanza y aprendizaje del inglés y del portugués a nivel universitario y, al mismo tiempo, estimular la autonomía y reflexión metacognitiva del alumnado y la construcción colaborativa del conocimiento. María Ayelén Guillén muestra una experiencia que se realizó por medio del uso de una Wiki con el objetivo de conciliar tanto las expectativas de formación de la carrera como las demandas académicas, laborales y familiares que interpelan a los estudiantes de un secundario técnico. Liliana Guiñazú y Verónica Piquer plantean propiciar un análisis y reflexión de las huellas de la organización socio-cultural en las que se enraíza el discurso. En su trabajo describen el enfoque metodológico de su asignatura y comparten algunos de los trabajos de estos alumnos, los cuales se desarrollaron poniendo a las TIC como medio facilitador. Consuelo Jofré, Marina Pindar y María Victoria Sánchez comparten una propuesta de actividades utilizando distintas herramientas digitales ancladas en un aula virtual, las que actúan como complemento de las clases presenciales, esta manera se promueve un aprendizaje activo, autónomo y colaborativo. Patricia Lauría de Gentile, Susana Paola Pérez y Katharina Götze analizan las potencialidades de algunas herramientas digitales colaborativas y no colaborativas que permitan a los alumnos consolidar las habilidades lingüísticas y las estrategias intercomprensivas desarrolladas en un material de intercomprensión de lenguas germánicas. Florencia Bustos nos comparte cómo se pueden utilizar los podcasts para crear formas de educación inclusiva. Natalia Lobo y Valeria Wilke presentan una propuesta en la que los alumnos diseñan actividades sobre temas de contenido para ser resueltas por sus compañeros a partir del uso de dos recursos digitales y de esta manera promover la autonomía de aprendizaje, estimular la motivación y la creatividad de los alumnos, integrando habilidades. Diana Puccio y Letizia Russo nos acercan una propuesta de evaluación de la oralidad de la lengua extranjera por mediada por tecnologías que se materializan en diferentes instancias durante el año. Mariana Larrieu y Alejandro Laguzzi comparten una experiencia didáctica en la que se utilizó Whatsapp y Padlet para el desarrollo de las competencias digitales en dos cursos de portugués como lengua extranjera. Se proponen acciones pedagógicas para la integración de estos recursos digitales como factor de transformación de la práctica educativa, que redundaron en beneficios para el aprendizaje y fueron valorados por los estudiantes. Otros trabajos se enfocan en el aprendizaje basado en proyectos. La autoras María Cristina González, Valentina Moyetta y Agustina Generoso describen y analizan los resultados de una experiencia llevada a cabo en la Facultad de Turismo y Urbanismo de la Universidad Nacional de San Luis, que consistió en la elaboración de un proyecto en idioma inglés en el que se utiliza la herramienta Trello. Finalmente, María Gimena San Martín y Paula Falletti en su propuesta describen el uso de una plataforma de video para brindar retroalimentación formativa. Esta modalidad implica la grabación digital de la pantalla de la computadora acompañada de una narración que puede ser compartida en formato electrónico. Este feedback mediado por la tecnología combina material visual y auditivo, y permite amalgamar la retroalimentación oral inmediata y la comunicación por escrito.

Empleando la tecnología desde un enfoque transmedia, Daniela Martino y Ana Cendoya nos acercan un trabajo que se focaliza en la narrativa transmedia, describen sus principales características e ilustran las ventajas de esta nueva forma de vehiculizar el inglés como lengua extranjera en el nivel superior a través de las TIC. Esta implementación permite combinar las innumerables posibilidades que ofrece la tecnología actual con experiencias de la vida real y pedagogías centradas en el alumno para así producir experiencias educativas profundamente poderosas y productivas. Por su lado, Stella Maris Saubidet, Sandra Oyhamburu y Sabrina Sturla emplean las TIC para un proyecto en donde vinculan la enseñanza de la literatura, la segunda lengua y las TIC. Estas últimas en particular permitieron un trabajo colaborativo de manera tanto sincrónica como asincrónica y con un resultado final marcado por la pluralidad de medios y formatos. Finalmente, Erika Chrobak y Norma Maure presentan una experiencia didáctica que propone la realización de un portafolio electrónico ideado como un proyecto anual colaborativo, en el marco de la cátedra Inglés Nivel II, de la Licenciatura y el Profesorado en Comunicación Social, de la UNComahue.

La lectura en una segunda lengua convoca a diferentes docentes que han realizado una variedad de experiencias en donde se emplea la tecnología como soporte de aprendizaje de dicha habilidad. Lía Fernández y María Virginia González presentan los fundamentos que sustentan el diseño curricular de la asignatura inglés a nivel universitario que giran en torno a una perspectiva sociocultural y la enseñanza mediada por tecnologías. Se delinean criterios de evaluación que permiten valorar la formación de los estudiantes universitarios como lectores críticos en la era digital. Coralia Maskavizan comparte un caso de uso de TIC para el desarrollo de la comprensión lectora de textos específicos del área redactados en inglés, y considera las TIC como herramientas valiosas para fomentar el aprendizaje de estructuras gramaticales. María Valentina Moyetta, María Cristina González y Agustina Generoso implementan diferentes herramientas y recursos virtuales con el propósito de favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje de la LE en un programa de inglés para turismo. Este trabajo presenta las conclusiones sobre el resultado de la implementación diferentes herramientas ya que no todos han tenido el mismo impacto. Mariela Starc nos convoca alrededor de una propuesta mediada por tecnologías que se fundamenta en la necesidad de mejorar la interpretación de textos auténticos en inglés en un curso de lecto comprensión en la universidad, y en el interés de fortalecer la competencia digital. Luciana López y Mónica Soliz muestran cómo distintas herramientas digitales puede utilizarse en la clase de lecto-comprensión. Por último, cobinando las habilidades de lectura y escritura, Silvia Yabichino y Gustavo Sosa nos comparten su propuesta colaborativa en línea.

Otras experiencias áulicas se focalizan en el trabajo con el aula virtual. Yamina Gava, Julia Martinez y María Elisa Romano narran su experiencia de implementación del aula virtual como complemento a las clases presenciales. Se refieren al enfoque pedagógico que aplican, al contexto y objetivo de la experiencia de aprendizaje bimodal, para luego describir el aula virtual. Las autoras reflexionan sobre el impacto de esta experiencia, las fortalezas y limitaciones que se evidencian, y dan sugerencias para continuar investigando las potencialidades de uso del aula virtual para la enseñanza de LE y la educación digital en el nivel superior. Sofía Gómez, María Korzeniewski, Elsa del Pino describen y relatan una experiencia que se desarrolló totalmente bajo modalidad virtual sobre una plataforma e-ducative de educación superior, destinada a alumnos de carreras de posgrado y graduados que necesitaban acreditar prueba de suficiencia de idioma en otras instituciones de Posgrado u otros graduados interesados en actualizar su nivel de inglés. Julia Martínez propone un trabajo sobre el rol del feedback electrónico efectivo y para implementarlo de tal manera que permita incrementar su autonomía en el aprendizaje para toda la vida. En este trabajo se presenta una experiencia piloto con retroalimentación electrónica de pares llevada a cabo con estudiantes de grado. Ramos Raquel, María Julia Forte y Pagella Mariana nos acercan su experiencia de enriquecimiento del aula virtual para que cada aula sea más que un mero repositorio digital y se fomente la interactividad entre docentes y alumnos, alumnos entre sí y estudiantes con los

materiales de estudio dentro del campus. Este sitio virtual intenta potenciar los aprendizajes, favorecer la interacción, facilitar un soporte continuo y formas de aprender que se acerquen al universo de las culturas juveniles. Claudia Schander y Claudia Spataro nos cuentan sobre un proyecto materializado a través del aula virtual en el cual se invita al alumno de grado a estudiar aspectos culturales de la lengua transitando diferentes escenarios y empleando diferentes recursos digitales embebidos en el aula virtual. Y, finalmente, Macarena Ceretti Carabajal y Franco Zanfagnini muestran cómo usaron Moodle para ofrecer actividades de práctica y trabajar rasgos paralingüísticos.

Agradecemos a todos los autores por su gran contribución para la creación de este volumen centrado en el uso de las TIC para la enseñanza de lenguas en el nivel superior y esperamos que los trabajos de investigación y las experiencias aúlicas aquí compartidas sirvan de fuente de guía e inspiración para los lectores.

Cecilia Cad, Hebe Gargiulo y Víctor Sajoz

EL USO DE LAS TIC EN LA FORMACIÓN DEL GENDARME: MICRODEBATES AUDIOVISUALES

Abbá, Carina

Docente del IUGNA (Argentina)
cariabba@hotmail.com

Castañares, Eliana

Docente del IUGNA (Argentina)
saedi16@hotmail.com

Saint Bonnet, Virginia

Docente del IUGNA
investigadora en UNC (Argentina)
vickysaintbo@gmail.com

El objetivo de este trabajo es dar cuenta de nuestra experiencia como docentes universitarias del IUGNA (Instituto Universitario de Gendarmería Nacional) donde venimos abordando la argumentación en la formación superior del funcionario público como contenido disciplinar de los espacios curriculares Taller de Estrategias Discursivas, Taller de Competencias para la Persuasión Discursiva y Taller de Recursos Comunicacionales, con el objeto de desarrollar destrezas que le permitan al gendarme intervenir con eficacia en situaciones emergentes de su quehacer profesional. Este eje conceptual se articula con el Taller de Informática y se optimiza a través de la inserción de las TIC, ya que estas fortalecen el proceso de democratización del conocimiento, inspiran el empoderamiento del sujeto a través de la palabra y amplían horizontes de participación y discusión social.

Las actividades escolares realizadas incorporaron el debate y la refutación como estrategia argumentativa a los fines de favorecer la adhesión de los/las estudiantes a posiciones críticas frente a temas polémicos de la realidad actual y su coyuntura. Nos propusimos trascender los límites del aula mediante un trabajo en equipos que se organizó en torno a la filmación de microdebates. En este sentido, aplicamos el formato del programa televisivo que se emite por Canal Encuentro: *¿Qué piensan los que no piensan como yo?* a efectos de construir un producto digital que se multiplicara en las redes, entendidas como nuevos espacios dinámicos de difusión del saber, más allá de la televisión como medio masivo tradicional y conservador, que se mueve por las lógicas del mercado.

Nuestro trabajo tiene fundamento en los lineamientos teóricos ofrecidos por Emilia Ferreiro (2014), María Ledesma (2009), Cecilia Magadán (2014), Dolors Reig y Rafael Echeverría (2006) cuyos marcos conceptuales se actualizan en nuestras prácticas educativas y proponen un uso generativo de la palabra, a través de las TIC, que promueva la alfabetización digital y cree instancias de autorreflexión sobre nuestros propios recorridos pedagógicos como docentes.

Palabras clave: TIC, microdebates, audiovisuales, formación, gendarme.

Descripción del problema

La comunicación es la manifestación humana más primitiva y ha ido evolucionando y perfeccionándose en el tiempo. Tanto la oralidad como la escritura, en tanto códigos funcionales y epistémicos, poseen sus propias reglas de producción e interpretación, y conocerlas hace del sujeto un usuario competente de la lengua no solo en la finalidad comunicativa, sino también cognoscitiva. La apropiación del lenguaje habilita instancias de

percepción, procesamiento y rediseño de los parámetros de lo real y, en este sentido, es una herramienta generativa de universos posibles, de construcción de resultados, de edificación de lazos interpersonales.

El ser humano es un ser comunicativo -por definición, una especie social- que requiere de otros para constituirse como persona. Y esta urgencia de sociabilización, según refieren algunos teóricos, se ancla en el lenguaje: "...lo social, para los seres humanos, se constituye en el lenguaje. Todo fenómeno social es siempre un fenómeno lingüístico" (Echeverría, 17). No puede pensarse la humanidad como condición, si no es a través del lenguaje y sus límites. La palabra es pensamiento, acción, entendimiento, puente, acceso al conocimiento, causa y consecuencia.

Y los funcionarios "encargados de hacer cumplir la ley" que estudian en la Escuela de Gendarmería no están exentos de ello, su compromiso con el uso de la palabra es mayor todavía, pues la utilizan como instrumento en una sociedad en la que interactúan y accionan como agentes estatales:

Quien tiene la palabra tiene la espada, decían los antiguos; un indicador, en aquella época de debates en asambleas y mercados, de la fuerza que un buen argumento tiene sobre la acción pública. La retórica nació como procedimiento para generar adhesión, como herramienta útil para lograr una influencia tal sobre los receptores que permitiera llevarlos a realizar una acción determinada. (Ledesma, 79)

De allí la importancia de hacer un uso estratégico de la expresión oral y perfeccionar su dominio en los sujetos en formación académica, siempre atravesados por los medios tecnológicos en los que el espíritu crítico se manifiesta a menudo en la verbalización de una opinión:

La oralidad está hecha de voces; las voces representan lo material y lo tangible del discurso hablado: (...) la entonación, las pausas, los acentos, pero en muchas ocasiones nos encontramos con el obstáculo de su fugacidad. Hoy el grabador de un celular o de una *netbook* nos permite registrar esos relatos o sonidos espontáneos, para volver sobre ellos y analizarlos, editarlos o interpretarlos. (Magadan, 6)

Descripción del contexto de intervención

La experiencia se llevó a cabo en la Escuela de Suboficiales Cabo Raúl Remberto Cuello dependiente del Instituto Universitario de Gendarmería Nacional (IUGNA) ubicado en Jesús María, a 50 km de Córdoba Capital. En este espacio se capacita a la población estudiantil de 3000 gendarmes aproximadamente, con una oferta de educación superior de Tecnicatura en Seguridad Pública y Ciudadana, y otros cursos internos de la Fuerza.

Descripción de la experiencia

Nos propusimos trascender los límites del aula mediante un trabajo en equipos que se organizó en torno a la filmación de microdebates. En este sentido, aplicamos el formato del programa televisivo que se emite por Canal Encuentro: *¿Qué piensan los que no piensan como yo?* a efectos de construir un producto digital, el microdebate, que se multiplicara en las redes, entendidas como nuevos espacios dinámicos de difusión del saber, más allá de la televisión como medio masivo tradicional y conservador, que se mueve por las lógicas del mercado.

Se organizó el trabajo en pequeños grupos de cinco integrantes aproximadamente, a quienes se les asignó investigar un tema polémico de la actualidad (Ej: aborto no punible, aplicación de la pena de muerte, matrimonio igualitario, nuevos modelos de familia, despenalización de la marihuana, eutanasia, ingreso de mujeres a las fuerzas militares, etc.). Organizaron la filmación de un microdebate donde pudieron hacer visibles las posiciones encontradas frente al tema investigado. Finalmente, en un plenario, se proyectaron las producciones digitales a partir de las cuales se socializó la experiencia y se dio pie a una evaluación final del taller.

Contextualización-objetivos

Somos Profesoras de Letras que educamos en la Escuela de Suboficiales de Gendarmería Nacional “Cabo Raúl Remberto Cuello”, y como docentes de una institución superior universitaria encargada de formar funcionarios públicos que resguardan la seguridad de los ciudadanos argentinos, nuestro compromiso con el perfeccionamiento de la palabra es prioritario.

El perfil del alumno-gendarme demanda una acabada capacitación y especialización para comunicarse verbalmente con claridad, solvencia y convicción, así como también exige una formación lingüística que le posibilite dominar el lenguaje y acceder así a estadios más complejos de adquisición del conocimiento y desarrollo del pensamiento crítico. Su hacer es un permanente decir; la palabra es la herramienta de uso cotidiano que ressignifica su relación con la sociedad en donde desempeña un rol profesional cuya efectividad es observada continuamente, en tanto oficia como referente de la seguridad pública y ciudadana. Consideramos que es decisivo para el eficaz desempeño de una tarea plural y responsable, preparar al funcionario público en la formación del discurso, para que ese decir accione en una actividad basada en la confiabilidad, el respeto y la paz social.

Los objetivos propuestos apuntaron a:

- Desarrollar la construcción progresiva de estrategias y competencias para el logro de prácticas comunicativas.
- Optimizar el uso de la palabra para intervenir con eficacia en situaciones emergentes de su quehacer profesional.
- Hacer uso de las TIC con el fin de fortalecer el proceso de democratización del conocimiento, inspirar el empoderamiento del sujeto a través de la palabra y ampliar horizontes de participación y discusión social.

Contenidos trabajados

Uno de los contenidos curriculares que privilegiamos es la argumentación, en tanto mecanismo lingüístico que articula pensamiento, razones y efectos, con el fin de fortalecer los procesos de producción e interpretación de sentidos. Específicamente, abordamos técnicas oratorias y argumentos desde lo verbal, ya que la expresión oral es la forma usual empleada por el ser humano para representar -mediante las palabras, los silencios, los gestos y la entonación- sus conocimientos, ideas o emociones. Esta es la meta que en nuestra experiencia educacional buscamos alcanzar, con el propósito de consolidar un perfil profesional basado en el diálogo, y no en el autoritarismo o el ensimismamiento.

No alcanza con plantear un tema, encontrar un ejemplo, lanzar un razonamiento: hace falta generar confianza hacia lo planteado, que ese orador sea creíble y que permita establecer entre él y su auditorio una comunidad de intereses. En esta sociedad aumentada y atravesada por redes sociables, en las que la información e interacción son bienes debido a la competencia mediática que configura un nuevo estatus para los usuarios, se puede alfabetizar digitalmente a los alumnos y colaborar para que comiencen a integrarse a los nuevos modos de producción, circulación y consumo de conocimientos. Es oportuno retornar al ágora público, reinventarlo en esa biblioteca universal de los nuevos recursos tecnológicos. Propiciar el carácter social de la participación significa educar esa misma participación, pues los estudiantes pueden ser hábiles en el uso de las tecnologías aunque les cueste aún aprovecharlas para aprender. El fenómeno del empoderamiento a través de la publicación en red promueve un individuo conectado, sociable y seguro.

Espacios curriculares involucrados

La experiencia fue puesta en práctica en el área de Lengua conjuntamente con la de

Informática, ambas disciplinas confluyeron para la realización de los microdebates argumentativos. Siguiendo lineamientos estatales, hemos diseñado los espacios curriculares del Taller de Estrategias Discursivas para las Prácticas Profesionalizantes, correspondiente al segundo año de la Tecnicatura en Seguridad Pública y Ciudadana, y Taller de Competencias para la persuasión discursiva, correspondiente al tercero y Taller de Recursos Comunicacionales del Curso de Auxiliar Operativo (CAO).

Diseño e implementación de las actividades realizadas mediante el uso de las TIC

Nuestra propuesta buscó incorporar el debate y la refutación como estrategia argumentativa a los fines de favorecer la adhesión de los estudiantes a posiciones críticas frente a temas polémicos de la realidad actual y su coyuntura. En este contexto, las TIC se constituyen en instrumentos para la construcción del aprendizaje, puesto que generan nuevos procesos de reproducción de conocimientos y reconfiguran la distribución de saberes porque combinan las formas de trabajo. Bajo estas condiciones de producción, los docentes generamos la viabilidad de alfabetizar -y alfabetizarnos- digitalmente, pues cada uno es un individuo conectado, social, que hay que educar ser participe en la vida pública y virtual. Emilia Ferreiro (2014) orienta y ayuda a repensar la reciprocidad entre la tecnología educativa y la opinión:

Necesitamos lectores críticos, que duden de la veracidad de lo visivo impreso en papel o desplegado en pantalla, texto o imagen; lectores que busquen comprender otras lenguas (...); que tengan una visión global de los problemas sociales y políticos sin encerrarse en localismos estrechos. Lectores y productores (...) inteligentes, alertas. (Ferreiro, 74)

Las actividades llevadas a cabo fueron: organización en pequeños grupos de cinco integrantes aproximadamente, investigación de un tema polémico de la actualidad, selección del material, realización y filmación de un microdebate donde hacer visibles las posiciones encontradas frente al tema investigado, puesta en común de las producciones digitales, socialización de la experiencia y evaluación final del taller.

Habilidades/competencias comunicativas y digitales

La invención de textos argumentativos orales expuestos en una red constituye un modo privilegiado para que los estudiantes hagan emerger sus propios bagajes de conocimientos que han fundado en sus trayectorias y los ligen a nuevos saberes, prácticas y significados, pero también para que construyan así la propia identidad subjetiva, social y virtual.

Los recursos digitales han fusionado distintos modos de comunicación; por eso hoy se habla de multimodalidad, más allá del modo tradicional. El alumno pos-posmoderno¹ reconoce estos otros modos de producir sentido, pero necesita de la escuela para alcanzar la autonomía digital propia de la academia, no del usuario común. Esta incorporación de nuevos asistentes tecnológicos para extender y adaptar el sistema a las realidades áulicas y sociales actuales, afines con el estereotipo del alumnado de la pos-posmodernidad y su nuevo modo de acceso al conocimiento, debe propiciar el desarrollo digital probable, posible del estudiante, a los fines de que no sea solo un ensayo este nuevo paradigma educativo. Y si es esto un previo simulacro, a la vez que génesis de una escuela de alfabetizadores digitales, necesitamos que las instituciones académicas posean la infraestructura y la optimización de los recursos específicos de las tecnologías.

Impacto y evaluación de la experiencia

¹ Según Linda Hutcheon (2002) "el pos-posmodernismo necesita una nueva etiqueta para sí...con el desafío a los lectores de encontrarla y darle nombre para el siglo veintiuno" (165), aunque podemos usar esta nueva categoría pensando en la expansión de las TIC y su influencia en la redefinición de los valores posmodernos.

La clave de este proyecto era la integración de las redes como entornos de aprendizaje. En este plan de acción ideamos tareas digitales inclusivas, por su pertinencia a lo social, y compartidas, por la cohesión grupal, con el objetivo de que los estudiantes aprendieran a vincularse en un sitio web donde exponerse visualmente y divulgar su opinión; es decir, para argumentar desde otro lugar y para poder contrastar con otros, en red y ya no de manera solo personal, quién soy yo, cómo es el otro y el mundo hipertextual, de modo crítico. El desafío era mostrar al estudiante la necesidad del usuario de respetar y acomodarse a las diferentes situaciones comunicativas por las que atraviesa su interacción, siempre más o menos informales, más o menos académicas y deliberar sobre las diversas condiciones de producción de un hablante de una lengua. Acceder subjetiva y críticamente a producciones digitales significa reflexionar acerca de las probabilidades y límites que el lenguaje ofrece a los sujetos insertos en la trama de las relaciones sociales y virtuales.

Esta propuesta original se cumplió parcialmente, debido a que en el Instituto militar donde se llevó a cabo la experiencia, existe un contrato de “confidencialidad” que restringe la divulgación de lo que circula allí. Esto modificó nuestros objetivos iniciales, y dio como resultado nuevos modos de circulación de los saberes. Seguimos siendo aprendices en el empleo de nuevas tecnologías de comunicación, y el camino a desandar se muestra desafiante y esperanzador.

Referencias bibliográficas

- Echeverría, Rafael. *Ontología del lenguaje*. Buenos Aires: Ediciones Granica, 2006.
- Ferreiro, Emilia. “Alfabetización digital. ¿De qué estamos hablando?” *Especialización docente de nivel superior en educación y TIC*. Bs. As: M. de E. de la Nación, 2014.
- Hutcheon, Linda, *The Politics of Postmodernism*, Routledge. London, 2002.
- Ledesma, María. *Comunicación para diseñadores*. Ediciones FADU, 2009.
- Magadán, Cecilia. *La oralidad: tecnologías para tomar la palabra. Especialización docente de nivel superior en educación y TIC*. Bs. As: M. de E. de la Nación, 2014.
- Reig, Dolors. Sociedad aumentada y aprendizaje: <https://YouTube.be/6-F9L9avcwo>

**LA ENSEÑANZA DE LA FONÉTICA INGLESA EN LA UNIVERSIDAD:
APORTES DE UN ESTUDIO EMPÍRICO Y APUNTES A FUTURO**

Barboza, Paola
paolbarboza@gmail.com

Cardozo, Cristian A.
andrescardozo540@gmail.com

Capell, Martín S.
mscapell@unc.edu.ar

Facultad de Lenguas, UNC (Argentina)

La enseñanza de la pronunciación en lengua extranjera en el ámbito universitario no debe plantearse como la sucesión de espacios curriculares en los que los estudiantes solo pongan en práctica ciertos hábitos articulatorios y perceptivos para la producción y decodificación de sonidos. Es indispensable desarrollar una cabal conciencia no sólo sobre el rol clave que desempeña la pronunciación en el intercambio oral de significados sino en el impacto que esta área de la lengua tiene en la vida social, en la infinidad de contextos de interacción entre los hablantes, y en la identidad sociocultural y lingüística de una comunidad. Desde esta perspectiva, las TIC realizan un valioso aporte al desarrollo de las múltiples competencias que necesitan los estudiantes universitarios para el aprendizaje de las habilidades de pronunciación. En la Facultad de Lenguas, UNC, la implementación de aulas virtuales ha sido dispar e irregular. En la asignatura Fonética y Fonología Inglesa I, el aula virtual (AV) se utilizó durante años como repositorio de archivos y enlaces. Entre 2016 y 2018, en el marco de un proyecto de investigación, miembros de esta cátedra y profesores de áreas afines decidimos a) desarrollar un AV que constituya un verdadero soporte del trayecto formativo presencial desde una perspectiva constructivista, y b) realizar una evaluación continua sobre el impacto de su aplicación en el aprendizaje de ciertas competencias fonológicas. Esta presentación persigue tres objetivos fundamentales. En primer término, describiremos las acciones implementadas estableciendo las conexiones con los principios teóricos que las sustentan. En segundo lugar, presentaremos algunos de los resultados de las instancias de evaluación del entorno virtual. Por último, plantharemos las principales fortalezas y debilidades detectadas y los desafíos que este tecnofacto presenta para una utilización efectiva a futuro.

Palabras clave: fonética y fonología inglesa, aula virtual, implementación, evaluación

Introducción

El presente análisis se enmarca en el proyecto *Pronunciación en línea: diseño, implementación y evaluación de un AV para enseñar y aprender fonética y fonología inglesa en la universidad* que llevamos a cabo en la asignatura Fonética y Fonología I, Sección Inglés, en adelante FFI, (perteneciente al Traductorado, Profesorado y Licenciatura en Lengua Inglesa de la Facultad de Lenguas, UNC). En este proyecto exploratorio nos interesó conocer y detectar las fortalezas y debilidades de la implementación del AV como complemento (y no mera extensión) del aula tradicional en la apreciación de los alumnos. También indagamos sobre el alcance del AV como soporte del trayecto de formación presencial de los alumnos de esta asignatura y analizamos la influencia y el impacto de dicho formato en el aprendizaje de ciertas competencias fonológicas. A través de todas estas acciones, creemos que estaremos en condiciones de

aproximarnos a las principales tareas a desarrollar a futuro para una implementación eficaz y duradera de un AV como soporte pedagógico indispensable en este espacio curricular.

Algunos aspectos teóricos y su materialización en el AV

La enseñanza de pronunciación en lengua extranjera en el ámbito universitario no puede circunscribirse solamente al desarrollo de ciertos hábitos articulatorios y perceptivos para la producción y decodificación de sonidos y otros fenómenos fonatorios de esa lengua. También es necesario que, a medida que avanzan los años de formación, los estudiantes entren en un proceso de reflexión que les permita, por ejemplo, comprender la variedad de significados que se pueden realizar dependiendo de las elecciones acentuales o entonacionales, valorar el rol de la pronunciación en la vida sociocultural y lingüística de una comunidad y, así, entender que la apreciación negativa o positiva de un acento pueden influir en la comprensibilidad de un mensaje. Estos son algunos de los aspectos en los que suele hacerse menos hincapié a la hora de enseñar pronunciación en la universidad.

En el estudio del que se da cuenta parcialmente en esta presentación nos hemos ocupado de llevar adelante la implementación y evaluación de una serie de actividades con el fin de que los estudiantes puedan, por un lado, reforzar y ampliar algunos aspectos de la pronunciación del inglés estudiados en las clases presenciales y, por el otro, generar espacios de reflexión acerca del funcionamiento de la acentuación del inglés en diversos contextos de uso. Para el diseño e implementación de las actividades del AV, y teniendo en cuenta los objetivos del proyecto de investigación, nos basamos en dos constructos que surgen de paradigmas pedagógicos bien diferenciados pero que, según nuestro entender, pueden y deben complementarse en un modelo híbrido de enseñanza de una lengua extranjera. Dichos constructos son la *retroalimentación* abordada desde una perspectiva cognitivista y la *interactividad* como forma de generar aprendizaje reflexivo desde una aproximación constructivista.

La retroalimentación: soporte necesario en el aprendizaje de una L2

Uno de los aspectos importantes en el aprendizaje de una lengua extranjera es la *retroalimentación* (*feedback*, en inglés). Esta estrategia común en la enseñanza (de una segunda lengua) tiene por objetivo ofrecer a quien está aprendiendo una apreciación, parecer o juicio sobre una producción lingüística que contiene errores, con el fin de que el alumno pueda reflexionar sobre ella y pueda mejorar su comprensión y/o desempeño (Ellis, Loewen y Erlam, 2006; Van Patten y Benati, 2010). Dicha devolución suele clasificarse como implícita o explícita (Bitchener y Ferris, 2012; Ellis, Loewen y Erlam, 2006; Long, 2007; Lyster, 2004). La primera suele darse en situaciones comunicativas bajo la forma de reformulaciones en las que el “énfasis está en el significado y no en la forma lingüística” (Long, 2007, p. 2)². La retroalimentación explícita implica especificar que cierta producción es incorrecta, o bien hacer una devolución metalingüística, en donde se hacen comentarios sobre la gramaticalidad de la construcción de una emisión.

Desde la psicología cognitiva se han propuesto varios modelos sobre el aprendizaje de las lenguas y el rol de la retroalimentación (Bitchener y Ferris, 2012). Uno de estos modelos es el diseñado por Anderson (1983), denominado Control Adaptativo del Pensamiento (ACT, por sus siglas en inglés). Esta teoría explica la adquisición de habilidades en términos generales sin hacer distinción entre psicomotriz, cognitiva o de cualquier otra índole. Según Anderson, una habilidad se adquiere cuando el conocimiento declarativo se transforma en conocimiento procedimental a través de distintas etapas (Anderson, 1983, 2007). De esta manera, la práctica (lingüística, para el caso del aprendizaje de una lengua) y la retroalimentación son

² Las traducciones al español de los textos citados que fueron escritos en inglés pertenecen a los autores del presente trabajo.

fundamentales para que, por ejemplo, el conocimiento explícito sobre el uso de una estructura gramatical se transforme en la habilidad (conocimiento implícito) para poder utilizarla adecuadamente de manera automática. Si bien esta postura ha sido cuestionada (por ejemplo, Krashen, 1982) algunas investigaciones han demostrado que el conocimiento declarativo puede automatizarse y transformarse en conocimiento procedimental (Anderson, 2007).

La retroalimentación en nuestra AV

Dado que creemos profundamente que la retroalimentación tiene un alto impacto en el aprendizaje de nuestros alumnos, hemos previsto que todos los ejercicios propuestos ofrezcan algún tipo de retroalimentación, aunque con grados de especificidad. A continuación, se detallan los tipos de ejercicios.

Ejercicios con retroalimentación simple: Algunos ejercicios sólo ofrecen la posibilidad de visualizar la corrección según el acierto o desacierto, y en este último caso, la opción válida. Una clase de ejercicios que presenta este tipo de devolución son los de percepción auditiva, por ejemplo, de patrones de acentuación o de ubicación de la sílaba tónica, en la que los estudiantes deben escuchar una grabación y seleccionar la opción correcta de acuerdo con lo que perciben en la frase u oración grabada. Esta devolución se realiza de manera automática al finalizar el ejercicio y registrar las respuestas. En la siguiente captura se muestra uno de estos ejercicios.

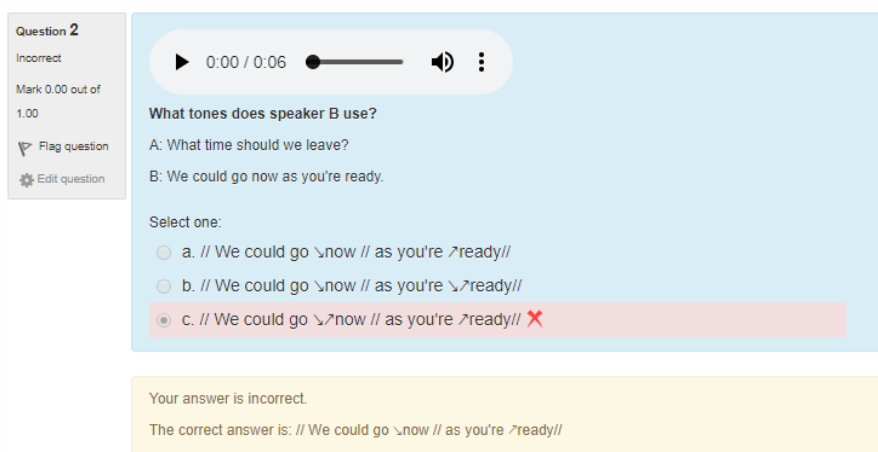


Figura 1. Ejercicio con elecciones entonativas: El estudiante selecciona una opción en cada caso y visualiza la opción correcta al finalizar el ejercicio

Ejercicios con retroalimentación simple y explicación: Estos ejercicios ofrecen a los participantes no sólo la corrección de la opción elegida, sino también explicaciones con anclaje teórico que justifican la respuesta correcta. Aquí se presentan ejercicios de contraste de transcripción fonética con ajustes simplificadorios o de identificación de patrones de acentuación en oraciones. Las explicaciones son simples y concisas, basadas en el material abordado en las clases presenciales. Esta devolución también se entrega de manera automática luego del registro de las respuestas. En la Figura 2 se muestra un ejercicio de la actividad de elección múltiple para casos de transcripción fonética con ajustes simplificadorios. Las opciones incorrectas de esta actividad contienen errores típicos que los alumnos cometen al transcribir (y a veces al pronunciar). En la devolución (de algunos casos) no solo se justifica por qué esa opción es la correcta sino que, además, se explica por qué las demás no lo son.

Question 6
Correct
Mark 1.00 out of 1.00
Flag question
Edit question

Has she been part of it?

Select one:

a. /hɛʒ fɪ bi:m pɑ:t əv ɪt/ ✓ In juxtapositional assimilation, while adapting the place of articulation to the neighboring sound, one should not change the voicing quality of the assimilated sound. Nor should one change the voicing of the sound causing assimilation.

b. /hɛʒ ʒi bɪm pɑ:t əv ɪt/

c. /hɛʒ ʒi bɪm pɑ:t əv ɪp/

Respuesta correcta

In juxtapositional assimilation, while adapting the place of articulation to the neighboring sound, one should not change the voicing quality of the assimilated sound. Nor should one change the voicing of the sound causing assimilation.

The correct answer is: /hɛʒ fɪ bi:m pɑ:t əv ɪt/

Figura 2. Devolución de un ejercicio de opción múltiple con transcripciones

La interactividad: una oportunidad para el aprendizaje reflexivo

En la actualidad existe un fuerte consenso desde diversas perspectivas constructivistas (Adams, 2006; Brockbank y McGill, 2007; Laurillard, 2002; entre otros) de que la enseñanza, sobre todo en el nivel postsecundario, debe facilitar el desarrollo de habilidades de orden superior, como “la resolución de problemas, el pensamiento crítico, la toma de decisiones fundada, la construcción del conocimiento y la creatividad” (Brooks-Young, 2007, p. 10). Y para que esto sea posible, la enseñanza debe ser considerada como ‘mediación del aprendizaje’ (Laurillard, 2002). El docente debe ofrecer las condiciones necesarias para la reflexividad y así “generar una forma de aprendizaje que prepare a los individuos para un mundo en el que el conocimiento y las habilidades deben ser evaluados, analizados y revisados constantemente” (Ryan, 2015, p. 6). Según Brockbank y McGill (2007), “el aprendizaje reflexivo es aquel que le permite al discente involucrarse en un aprendizaje profundo y transformador (p. 94). Los autores agregan que “sin la interacción que produce el diálogo, el aprendizaje reflexivo no podrá ocurrir” (p. 94).

En los contextos educativos actuales, el aprendizaje reflexivo puede ponerse en marcha a través de diversos mecanismos. Uno de ellos es el de la *interactividad*. Según Madej (2016) “la interactividad es la acción recíproca que da pie al diálogo y la colaboración con un artefacto tangible o una persona” (pp. 5-6). Si bien el término ha sido utilizado por expertos en varios campos (la física, las ciencias sociales y psicológicas, los medios masivos y la informática), en la actualidad se refiere casi exclusivamente a la interacción entre los individuos y los artefactos tecnológicos inteligentes (Veraszto, 2009). Según nos refieren Aparici y Silva (2012), la interactividad constituye un enorme desafío para los sistemas educativos, ya que “afecta a los principios de construcción del conocimiento, a la micropolítica del poder y al establecimiento de nuevas formas de aprender y de enseñar que no tiene precedentes a nivel masivo” (p. 56). Algunos estudios recientes, como García-Sánchez (2016) y Lin (2015), demuestran que la interactividad en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras puede tener efectos positivos en el desarrollo cognitivo y las habilidades lingüísticas de quienes interactúan.

La interactividad en nuestra AV

Uno de los temas centrales de FFI es la acentuación de las palabras en contexto, también denominada *prominencia* (Brazil, 1997; Soler et al., 2014). A priori, las palabras prominentes o acentuadas son aquellas que llevan la carga informativa de una emisión o enunciado. Según Brazil (1997), es el hablante quien decide qué palabras llevarán prominencia según los significados que desee transmitir. A pesar de que la prominencia suele enseñarse y practicarse oralmente, también se les solicita a los alumnos la identificación y posterior marcado de

sílabas prominentes en ejercicios escritos. Para llevar adelante esta actividad es indispensable que el alumno interprete la situación comunicativa y considere cuáles pueden ser las sílabas acentuadas sobre la base de los criterios mencionados anteriormente.

Es precisamente mediante esta tarea que encontramos la posibilidad de explotar la interactividad en el AV. A través del análisis de las posibles acentuaciones de emisiones aisladas y en contexto, los estudiantes pueden justificar las elecciones hechas y proponer otras como alternativa. Así, deben embarcarse en intercambios de ideas sobre las elecciones y justificar teóricamente las opciones. En esta interacción participan tanto los estudiantes como los docentes, intercambiando distintos puntos de vista. A continuación se presenta una captura que muestra el carácter interactivo de las intervenciones.

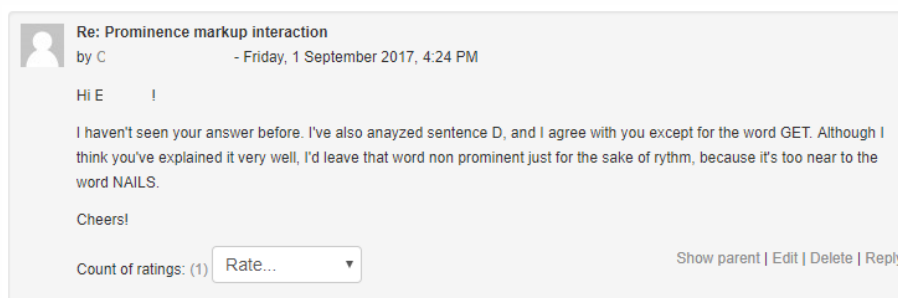


Figura 3. Participación de una estudiante (los nombres de quienes interactúan fueron borrados para resguardar su anonimato)

Como puede observarse en la Fig. 3, la estudiante no solo explica sus elecciones sino que lo hace en el contexto de las opciones de un compañero. De esta manera, la estudiante no solo cumplió una tarea que había sido clasificada como obligatoria, sino que le dio una devolución a su compañero (tal como hacían los docentes con cada una de las intervenciones). A medida que se iban sumando, los estudiantes debían leer las intervenciones anteriores para que su participación no fuera una respuesta automática al ejercicio y para que se generara un diálogo que pudiera constituir una instancia de reflexión y, eventualmente, aprendizaje para los demás.

Metodología

El trabajo de investigación se llevó adelante durante los años 2016 y 2017. Asimismo, los resultados fueron analizados en su totalidad en 2018, a los fines de dar cuenta a la Comisión evaluadora de SeCyT, UNC. Antes de comenzar la investigación, se establecieron los objetivos que guiarían el trabajo del equipo. En esta comunicación, se presenta uno de los objetivos más importantes de la investigación, el cual dio sustento a la mayoría de las actividades que se llevaron adelante en el AV por parte de los estudiantes de FFI:

- Evaluar la funcionalidad del aula virtual objeto de estudio de acuerdo con criterios de calidad (2016-2017)

En aras de cumplir con este objetivo, se llevó adelante una encuesta de opinión, la cual se administró tanto en el año académico 2016 como en el 2017, en este último con algunas modificaciones producto de la experiencia obtenida el año anterior. Durante 2016, de manera conjunta con todos los miembros del equipo, se procedió a elaborar los criterios que tendríamos en cuenta para diseñar los instrumentos de evaluación. Según lo previsto en el plan de trabajo, elaboramos un cuestionario-encuesta tomando como base los parámetros para la evaluación del diseño tecnopedagógico y las prácticas de uso de los materiales educativos multimediales propuestos por autores como Barberá (2013), Barberá, Mauri y Onrubia (2008) y Gewerc Barujel (2011), entre otros. Luego de haber logrado el consenso sobre la información que se recabaría y el formato en que se llevaría adelante esa recolección,

sometimos el instrumento diseñado a expertos del área de Tecnología Educativa (TED) de nuestra Facultad. Tras las sugerencias de cambios y ajustes al instrumento propuesto, se realizó una prueba piloto con tres estudiantes de comisiones de cursada de FFI que no participaron de este proyecto. Luego, se procedió a realizar dos cambios mínimos en cuanto a los contenidos de los cuestionarios. El instrumento constó de seis secciones, cinco de ellas para marcar las opciones preferidas (en una de las cuales se debía explicar la elección) y una para explayarse sobre aspectos positivos y para mejorar con respecto al AV. En 2017, en términos generales, el instrumento fue prácticamente el mismo, con excepción de algunos agregados y ajustes que debían reflejar las actividades nuevas que se llevaron adelante durante ese ciclo lectivo³. El primer año respondieron el cuestionario-encuesta 63 estudiantes, mientras que el segundo año lo hicieron 43. Esta reducción en el número de participantes probablemente obedeció a un cambio de horarios que se dio en 2017, que modificó sustancialmente los días y las horas de cursado de FFI en las comisiones E-F y G. En efecto, el número de inscriptos a comienzos de 2017 fue significativamente menor que en 2016, alrededor de un 30%. El instrumento constó de seis secciones, cinco de ellas para marcar las opciones preferidas (en una de las cuales se debía explicar la elección) y una para explayarse sobre aspectos positivos y para mejorar con respecto al AV.

Principales hallazgos

A continuación se presenta una comparación entre 2016 y 2017 de las secciones más relevantes.

La pregunta más importante en la sección en la que se indagaba sobre las características generales del AV era si los estudiantes creían que el aula virtual constituye una herramienta eficaz para mejorar el proceso de aprendizaje de la pronunciación. En ambos casos, el porcentaje fue alto en favor del sí: 90,5% en 2016 y 79,1% en 2017. Cuando se indagó sobre las razones, las respuestas incluyeron los siguientes aspectos en orden de preferencia: 1°) porque brinda práctica extra, 2°) porque permite ejercitar fuera del horario de clase, 3°) porque ofrece actividades de revisión y profundización. El orden fue el mismo para ambos años. En 2016, en cuarto lugar, con una baja incidencia (4,2%), apareció la interactividad y la comodidad del AV. En 2017, este aspecto no se mencionó.

Comparando la apreciación de todas las actividades que se llevaron adelante entre 2016 y 2017, los resultados más sobresalientes son los siguientes:

- En todas las actividades para ambos años, la abrumadora mayoría de los estudiantes se inclinó por las calificaciones Muy bueno, Excelente y Bueno (en este orden de preferencia), con excepción de dos actividades de entonación en 2017, que superan levemente el 50%. Esta virtual paridad con las calificaciones más negativas puede estar relacionada, en parte, con el hecho de que durante 2017 la unidad de entonación no pudo practicarse con la intensidad con que se había hecho el año anterior.
- En la mayoría de los ejercicios, el resultado de 2017 supera levemente al de 2016. Una explicación posible de estas modificaciones puede ser la implementación de algunos cambios que introdujeron mejoras sobre la base de la experiencia del año anterior.
- En 2017 se observa en muchos casos un aumento en los porcentajes de Excelente y una disminución en los de Bueno. Este incremento en la valoración más alta podría obedecer a un entusiasmo mayor por utilizar el AV y considerarla como una herramienta valiosa para el aprendizaje de esta asignatura⁴.

³ A través del siguiente vínculo se puede acceder a la versión 2017 del cuestionario: https://docs.google.com/forms/d/1f-yZEalHw2RASNiEGgq28Z4c1C1iyC_hjJeflqdwOYg/edit?usp=sharing.

⁴ La información tabulada de todos los puntos del cuestionario-encuesta tanto para el ciclo lectivo 2016 como para el ciclo lectivo 2017 se encuentra disponible en el siguiente vínculo: https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1jk6rHWaUOK78YHHEy0ZHvSLqLO_aAnu.

Fortalezas y debilidades detectadas

En cuanto a las fortalezas, entre los aspectos a destacar podemos mencionar las distintas posibilidades de comunicación que se les brinda a los alumnos, no sólo con los profesores de la cátedra, sino también con el resto de sus compañeros. Por un lado, el hecho de no encontrarse en un ambiente formal como el aula física puede haber contribuido a bajar el filtro afectivo (Krashen, 1982; Thorne, 2009), lo que ofrece a los alumnos más tímidos la posibilidad de comunicarse con los profesores y participar más activamente en las actividades colectivas, aumentando así la motivación y la autoestima. Esto pudo comprobarse con algunos estudiantes cuya participación era más activa en el AV que en la clase presencial. Por otro lado, a través de las actividades de interacción (foros de discusión) los alumnos pudieron aclarar dudas. Además, al poder leer las contribuciones de los estudiantes, los profesores tuvimos la oportunidad de realizar un seguimiento más personalizado de la producción lingüística de cada uno. De hecho, el AV fue una herramienta efectiva para maximizar la cantidad de tiempo de exposición a los contenidos de la cátedra.

En cuanto a las debilidades, se detectó como uno de los aspectos a corregir la necesidad de incorporar explicaciones más claras de ciertos procedimientos relacionados con las indicaciones para las tareas encomendadas a los estudiantes. En efecto, varios de ellos manifestaron haber encontrado dificultades para el completamiento de algunas actividades. Dichas dificultades se debieron principalmente a la falta de indicaciones precisas sobre los ejercicios. Si bien la plataforma Moodle provee una breve explicación sobre cómo proceder para completar el ejercicio, estas indicaciones son simples y relacionadas meramente a la mecánica, con indicaciones del tipo “seleccione uno.” Se hace necesario, entonces, mencionar especificidades sobre el ejercicio en cuestión, tales como en qué hacer hincapié o qué aspectos considerar para su resolución.

Conclusiones

Como se ha dicho en la introducción, el AV de FFI ha servido de repositorio de archivos y de enlaces relacionados con la pronunciación del inglés, que los alumnos eran invitados a utilizar como textos y actividades de referencia. Es probable que esta realidad esté relacionada con una forma tradicionalista de entender la enseñanza, cuyo énfasis ha sido durante siglos la memorización y la reproducción de contenidos. En particular, en la universidad, el reto es quizá mayor dado que, como opina M. Mena (Canavoso, 2014) “la universidad [es] una institución que se ha construido histórica y académicamente sobre las bases de la presencialidad, donde la infraestructura, los roles, la dimensión tiempo/espacio y los recursos humanos están en íntima consonancia con la centralidad del aula física” (p. 67). Es en todos los ámbitos, pero en particular en el nivel superior, en el que el desarrollo de la educación a distancia plantea la necesidad de un cambio de paradigma en la manera de concebir y llevar adelante los procesos de enseñanza y aprendizaje. No se trata simplemente de trasladar los contenidos del formato papel al formato digital. El desafío, como ya se ha puesto de manifiesto en numerosas publicaciones, eventos científicos e investigaciones, es repensar los roles y, en virtud de ello, concebir al docente como orientador/facilitador y a los estudiantes como buscadores autónomos de herramientas y estrategias efectivas a los fines de poder construir sus propios conocimientos.

Si bien sabemos que lo que define un aula virtual en términos de espacio dinámico de interacción entre docentes, alumnos y objeto(s) de conocimiento no resulta una novedad en el mundo de las TIC y la didáctica, creemos que aún debemos transitar un largo camino para conocer su potencial de aplicación y explotación tanto para los docentes como para los alumnos. El trabajo que aquí se reseña brinda un ejemplo concreto de complementación entre presencialidad y virtualidad en la enseñanza de la fonética y la fonología inglesas. Sobre la base de los resultados y como corolario de una reflexión sobre nuestro propio recorrido en esta

experiencia didáctica e investigativa, creemos que uno de los desafíos concretos en la implementación efectiva y permanente de un modelo híbrido implica la necesidad de sistematizar las actividades en pos de lograr mayor autonomía y participación por parte de los estudiantes. Tal sistematización supone la conciencia clara de la interdependencia de los roles de todos los miembros involucrados, no solo docentes y estudiantes sino también el resto de los individuos en los que se sostienen las instituciones educativas. Otro de los retos que deben enfrentarse está relacionado con la importancia de crear entornos que se construyan como verdaderos espacios promotores de la comunicabilidad y la construcción colaborativa, dos de los insumos indispensables para la educación superior en el siglo XXI. El hecho de que existan en la actualidad reglamentaciones ministeriales en Argentina que permiten sin mayores modificaciones curriculares la implementación de trayectos virtuales como complemento de la presencialidad en el nivel superior da cuenta de la necesidad de ampliar las posibilidades y explorar nuevos territorios en la educación superior.

Referencias bibliográficas

- Adams, P. (2006). Exploring social constructivism: theories and practicalities. *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 34(3), 243-257.
- Anderson, J. (1983). *The architecture of cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Anderson, J. (2007). *How can the human mind occur in the physical universe?* Nueva York: Oxford University Press.
- Aparici, R., y Silva, M. (2012). Pedagogía de la interactividad. *Revista Comunicar*, 38, 51-58.
- Barberá, E. (2013). Análisis de presencias múltiples en un entorno virtual de enseñanza y aprendizaje. Dimensiones y categorías. En A. Chiecher, D. Donolo y J. Córca (Eds.), *Entornos virtuales de aprendizaje: Nuevas perspectivas de estudio e investigaciones* (pp. 133-150). Mendoza: Editorial Virtual Argentina.
- Barberá, E., Mauri, T., y Onrubia, J. (2008). *Cómo valorar la calidad de la enseñanza basada en las TIC: Pautas e instrumentos de análisis. Críticas y fundamentos*. Barcelona: Graó.
- Bitchener, J., y Ferris, D. (2012). *Written corrective feedback in second language acquisition*. Nueva York: Routledge.
- Brazil, D. (1997). *The communicative value of intonation in English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brockbank, A. y McGill, I. (2007). *Facilitating reflective learning in higher education*. Londres: McGraw Hill.
- Brooks-Young, S. (2007). *Digital-age literacy for teachers: applying technology standards to everyday practice*. Washington, D. C.: International Society for Technology in Education.
- Canavoso, A. (2014). La educación a distancia: Prejuicios y desafíos de la modalidad. *VEsC*, 5(8), 66-73.
- Ellis, R., Loewen, S., y Erlam, R. (2006). Implicit and explicit corrective feedback and the acquisition of L2 grammar. *Studies in Second Language Acquisition*, 28(2), 339-368.
- García-Sánchez, S. (2016). Encouraging collaborative interaction in EFL learners with video role-plays. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 31(1), 149-164.
- Gewerc Barujel, A. (2011). *El lugar de las TIC en la enseñanza universitaria: Estudio de casos en Iberoamérica*. Archidona, Málaga: Aljibe.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practices in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Laurillard, D. (2002). *Rethinking university teaching: A conversational framework for the effective use of learning technologies*. (2^{da} ed.). Londres y Nueva York: Routledge.
- Lin, H. (2015). Effectiveness of interactivity in a web-based simulation game on foreign language vocabulary learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 182, 313-317.
- Long, M. H. (2007). Recasts in SLA: The story so far. En M. Long (Ed). *Problems in SLA*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Lyster, R. (2004). Differential effects of prompts and recasts in form-focused instruction.

Studies in Second Language Acquisition, 26, 399-432.

- Madej, K. (2016). *Interactivity, collaboration, and authoring in social media*. Nueva York, NY: Springer International.
- Soler, L., Giménez, F., Capell, M., y Ghirardotto, V. (2014). *Exploring suprasegmentals in English: A theory and practice handbook*. Córdoba: Facultad de Lenguas.
- Thorne, S. L. (2009). Community, semiotic flows, and mediated contribution to activity. *Language Teaching*, 42(1), 81-94.
- Van Patten, W., y Benati, A. (2010). *Key terms in second language acquisition*. Londres: Continuum.
- Veraszto, E. V. (2009). La educación y la interactividad: Posibilidades innovadoras. *Revista Comunicación, Educación y TIC*, 2, 655-665.

EL USO DE LAS TIC EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS PARA FINES ESPECÍFICOS EN LA FACULTAD DE CIENCIAS MÉDICAS, U.N.C.

Bersano, Natalia
natyber_83@hotmail.com

Carpintero, Pablo
pcarpintero.winona@gmail.com

Facultad de Lenguas, UNC

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) se han convertido en recursos significativos en el ámbito de la educación superior. En la Facultad de Ciencias Médicas, Universidad Nacional de Córdoba (UNC), la enseñanza del inglés se centra exclusivamente en la comprensión lectora, ya que la lectura constituye la principal herramienta de acceso a los conocimientos disciplinares. Dada la necesidad de desarrollar competencias digitales que ayuden a promover la alfabetización digital dentro de la universidad (Hockly, 2013), las TIC se han convertido en una herramienta esencial en nuestro contexto de enseñanza del inglés técnico. Además, el uso de las TIC ha favorecido la calidad de las clases en general y la motivación de los alumnos en aprender el idioma. Esta ponencia tiene como objetivo destacar la importancia de la implementación de las TIC en la enseñanza del inglés con fines específicos y su impacto en la dinámica de las clases a través de la descripción de nuestra experiencia didáctica. En primer lugar, nos referiremos al enfoque metodológico empleado y cómo las TIC se insertan en distintos momentos de la clase, y más precisamente en aquellos subprocesos de pre-lectura, lectura y post-lectura propuestos por Cassany (2006) y Solé (1993) para el logro de la comprensión lectora en lengua extranjera. En segundo lugar, describiremos un repertorio de actividades relacionadas con el uso de videos y distintas aplicaciones que fomentan la motivación, participación, el refuerzo de contenidos y la autonomía en el proceso de comprensión lectora. Creemos que esta presentación favorecerá la reflexión sobre el uso y relevancia de las TIC en contextos de enseñanza de inglés como lengua extranjera en el nivel superior.

Palabras clave: TIC, inglés con fines específicos, alfabetización digital, nivel superior

Necesidad a resolver/ mejorar

La irrupción de las TIC en el campo de la producción y difusión del conocimiento en todas las áreas académicas y profesionales ha provocado la necesidad de actualización permanente por parte de profesionales y estudiantes universitarios. Además, dada la importancia del uso de las TIC en contextos educativos para la promoción de la motivación, la participación, la creatividad, y la autonomía, entre otros, se hace necesario el uso de nuevas tecnologías en nuestras aulas.

En nuestro contexto de intervención docente, específicamente la Facultad de Ciencias Médicas en la Universidad Nacional de Córdoba, las clases pertenecientes a los módulos de Inglés I, II y III se dictan en aulas externas al Pabellón Central, lugar donde no hace mucho tiempo atrás, no se contaba con acceso libre a Internet durante las horas de clase. Por este motivo, era difícil implementar el uso de las TIC, por lo que el uso de éstas quedaba relegado a tareas extracurriculares de investigación o ampliación de lo ya estudiado en la clase. Sin embargo, desde el año 2018, estas aulas cuentan con libre acceso a internet durante la jornada áulica, lo que posibilita a los docentes implementar nuevas estrategias didácticas relacionadas con el

uso de las TIC y de este modo estar a la altura de las exigencias educativas actuales. Además, el uso de las TIC impacta de manera positiva en la calidad de las clases y la motivación de los alumnos al abordar textos auténticos en inglés. Todo esto genera la necesidad de desarrollar materiales didácticos y estrategias áulicas que se adecuen a los nuevos cambios propuestos por el uso de las TIC.

Descripción del contexto de intervención

En la Facultad de Ciencias Médicas, Universidad Nacional de Córdoba (UNC), la enseñanza del inglés se centra casi exclusivamente en la comprensión lectora, ya que la lectura constituye la principal herramienta de acceso a los conocimientos disciplinares. Los grupos de alumnos son generalmente heterogéneos en cuanto al nivel de conocimiento de temas relacionados con su disciplina incluso alumnos de primer año que no poseen muchos conocimientos previos relacionados con los textos que se abordan para la lectura. Por este motivo, es necesario realizar actividades de pre-lectura que permitan a estos alumnos activar o adquirir mínimos conocimientos de la temática sobre la cual tratará el texto. La lectura de géneros prototípicos de las Ciencias Médicas tales como el caso clínico, el artículo de revisión o el artículo de investigación se abordan a través de actividades de prelectura, lectura y post-lectura como estrategias para facilitar la adquisición de conocimientos, saberes y competencias lectoras. En este marco se insertan, por ejemplo, actividades de trabajo que ayudan a adquirir vocabulario específico y desarrollar aspectos gramaticales que promueven a la comprensión textual. Descripción de la experiencia.

Si bien aún el material didáctico utilizado actualmente no contempla de manera explícita actividades con uso de tecnologías, como docentes del área hemos introducido actividades intervenidas con las TIC en todos los momentos de lectura, las cuales han resultado ser muy enriquecedoras. Los alumnos se han sentido más motivados y concentrados en resolver las consignas propuestas y el uso de medios visuales, como los videos, ha contribuido a que muchos alumnos sin conocimientos previos sobre un tema en particular logren familiarizarse con el texto y alcanzar los objetivos propuestos.

Contextualización – objetivos

En contextos de educación universitaria, la enseñanza del inglés se ha focalizado en la promoción de habilidades que permitan a los alumnos acceder a textos de sus campos disciplinares. Esto ha sido favorecido por la necesidad por parte de los estudiantes de formar parte de las comunidades discursivas (Swales, 1990) para tener acceso al diálogo científico en diversos campos disciplinares de interés. Actualmente, esta alfabetización académica (Carlino, 2013) se presenta como una necesidad tanto en lengua materna como en lengua extranjera. Esta necesidad se manifiesta particularmente con respecto al inglés, ya que este idioma se ha convertido en el medio de comunicación de la ciencia y la tecnología, que permite el acceso a información actualizada y la divulgación de resultados en diferentes áreas de conocimiento (Hyland, 2006).

El rol que cumplen las TIC en la enseñanza del inglés con Fines Específicos (IFE) en la universidad resulta de gran valor. Cada disciplina comunica el conocimiento a través de géneros textuales que presentan información de maneras que responden a las normas, valores e ideologías inherentes a cada área de estudio (Hyland, 2006) principalmente a través de entornos virtuales. En la actualidad no solo encontramos revistas especializadas con textos en formato digital, como los artículos de investigación, sino que cada vez es más común encontrar textos con información científica en otros formatos digitales como videos de YouTube, entradas en blogs, disertaciones en *webinars*, entre otros. En este contexto, es necesario que los alumnos universitarios, de grado y postgrado, desarrollen las habilidades digitales necesarias para acceder a la comunicación científica de sus disciplinas específicas y así

desempeñarse con éxito en sus ámbitos académicos y profesionales.

En este contexto educativo, nos propusimos llevar a cabo actividades que promueven el uso de las TIC para lograr los siguientes objetivos principales: a) introducir el uso de textos digitales y medios virtuales para ser usados en los tres momentos de la lectura; b) promover el desarrollo de diversas competencias y habilidades que se adecuen a los requerimientos en el uso de nuevas tecnologías; y c) incentivar la búsqueda y uso de textos digitales disponibles *online* para desarrollar mayor comprensión de la lengua extranjera.

Contenidos trabajados

En este espacio, nos referiremos al enfoque metodológico empleado y cómo las TIC se insertan en distintos momentos de la clase, y más precisamente en aquellos subprocesos de pre-lectura, lectura y post-lectura propuestos por Cassany (2006) y Solé (1993) para el logro de la comprensión lectora en lengua extranjera. A continuación detallaremos cada uno de estos momentos de la clase y cómo algunas herramientas digitales nos permiten enriquecer el proceso de lectura.

Momento de pre-lectura

Alderson (2001) señala que todo lector trae al acto de interpretación sus conocimientos previos en la forma de esquemas cognitivos que se activan e interactúan con el input que ofrece el texto. Durante el proceso de comprensión, el lector va llenando esos esquemas con información del texto, lo que ha demostrado ser una estrategia efectiva que mejora y optimiza la comprensión de textos en lengua extranjera. En este momento previo a la lectura detallada, siguiendo a Kirby (1984), las actividades que se plantean tienen un bajo nivel de compromiso cognitivo porque es el primer acercamiento al material de lectura. En nuestra experiencia, resulta interesante el uso de videos disponibles *online* en esta etapa ya que en la actualidad el uso de videos con fines pedagógicos se ha convertido en una herramienta casi indispensable en el aula, debido a sus cualidades favorecedoras en el proceso de aprendizaje y la construcción de la motivación.

Los avances en la producción de videos digitales y en la forma de acceder a ellos permiten al docente la concreción de una amplia variedad de actividades motivadoras, ya que fomentan y estimulan los intercambios dialógicos entre los alumnos y entre los alumnos y el profesor. Entre las ventajas de utilizar videos se pueden mencionar: a) captan la atención y permiten avanzar hipótesis sobre el contenido; b) constituyen un elemento motivador que requiere atención y concentración; c) agilizan la memoria a partir de las imágenes; d) favorecen la comprensión; e) favorecen la adquisición de vocabulario; f) propician un ambiente de aprendizaje agradable; g) disminuyen la ansiedad; h) dan lugar a la creatividad y, i) permiten mayor libertad de expresión (Picelille, Moyano y Marín, 2014).

Momento de lectura

El momento de la lectura tiene como principal objetivo obtener la información relevante que el texto contiene para quien lo lee. Esta etapa emplea diversas estrategias según el proceso cognitivo, como por ejemplo la lectura global y la lectura específica. Una posibilidad para captar la idea principal del texto (lectura global) es la utilización de cuestionarios múltiple opción a través de, por ejemplo, la aplicación Quizlet.

Momento de post-lectura

Este momento posterior a la lectura del texto tiene por objetivo “recuperar la información que aporte un escrito, para elaborar un significado coherente, interpretarlo y posicionarse personalmente al respecto” (Cassany, 2006, p.76). Las actividades en esta etapa de lectura pueden ser abordadas a través de cuestionarios de múltiple opción o completar espacios en blanco con palabras clave que ayuden a los alumnos a reforzar o recuperar contenidos

estudiados en las etapas anteriores. Este tipo de actividades pueden ser diseñadas por los docentes o los alumnos a través del uso de aplicaciones como Quizlet o Hot Potatoes.

Espacios curriculares involucrados

Los Módulos de Lectocomprensión en Inglés en la carrera de Ciencias Médicas comprenden tres niveles: Inglés Médico I, II y III. Estos niveles se encuentran en el programa estructurado curricular de la carrera, pero no se encuentran en ningún año en particular. Esto quiere decir que los alumnos pueden tomarlos según sus preferencias o necesidades, y además no tienen régimen de correlatividad con otros espacios curriculares; aunque sí son correlativos entre sí. El foco de cada nivel es desarrollar la competencia lectora en el área de las Ciencias Médicas en el idioma inglés como lengua extranjera y con Fines Específicos (IFE). Los Módulos de idiomas en la carrera de Medicina son administrados por el Departamento de Idiomas con Fines Académicos (DIFA) de la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba.

Diseño e implementación de las actividades realizadas mediante el uso de las TIC

A continuación proponemos distintas actividades diseñadas para una clase del módulo de Inglés Médico I. Se eligió la Guía Nº 1 del Manual para Medicina Nivel I (Cardini y Soliz, 2016) como base para el diseño de las actividades. La secuencia completa con intervención de actividades con uso de las TIC se encuentra disponible en el siguiente enlace: https://drive.google.com/open?id=1Y6O0HF700we9fs1DZ_6CzTUp5B3D94Cj (word doc) o <https://drive.google.com/open?id=1FKMGvssVixGw434PigV0A0QrTYy2-mjM> (pdf).

Actividad de pre-lectura

En este primer momento de lectura se diseñó una actividad con uso de un video que acompaña a las actividades propuestas por el manual.

Objetivo: activar conocimientos previos en los alumnos y/o enseñar conocimientos nuevos sobre la célula, su estructura y función.

Consigna 1: lea el título del texto que leerá en esta guía y observe el video disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=OuCPiAq_4Gc . Tome nota de conceptos claves mientras ve el video. Luego responda, ¿qué relación encuentra entre el video y el título del texto?

Consigna 2: Teniendo en cuenta lo observado en el video y sus conocimientos previos acerca de este tema, marque cuáles son los términos que espera encontrar en el texto.

Actividad de lectura

En la etapa de lectura, proponemos una actividad diseñada a través de una aplicación llamada Quizlet para que el alumno pueda ir resolviendo actividades que apuntan tanto a la comprensión de datos generales del texto como aquellos específicos (código: https://quizlet.com/_679f38 o link: <https://quizlet.com/374993828/guia-1-cell-structure-and-function-flash-cards/?new>)

Objetivo: comprender ideas generales del texto.

Consigna: lea el texto en forma global, para identificar qué idea expresan las siguientes definiciones y explicaciones. Una vez en la app Quizlet, vaya primero a la opción Aprender.

Actividad de post-lectura

Por último, para revisar comprensión del vocabulario aprendido en la guía de trabajo, se propuso el uso de Quizlet en el cual varios conceptos que aparecen en el texto se evalúan con sus equivalentes en español en un cuestionario de términos y definiciones (código: https://quizlet.com/_67bzh6 o link: <https://quizlet.com/375113562/guia-1-cell-structure-and-function-vocabulario-post-lectura-flash-cards/?new>)

Objetivo: revisar comprensión del vocabulario del texto a través de la equivalencia en español

de algunos términos.

Consigna: ingrese a la *app* Quizlet y busque la forma correcta en español de los términos. Puede ingresar a todas las opciones bajo el nombre Estudiar y Jugar.

Finalmente, como actividad de *tarea y refuerzo* de contenidos gramaticales estudiados (frase sustantiva), se diseñó un Quiz con la aplicación Hot Potatoes. Esta actividad puede ser realizada en clase o puede ser enviada a través de un aula virtual o correo electrónico para que sea realizada como tarea complementaria.

Objetivo: identificar el equivalente en español de frases sustantivas en inglés.

Consigna: ingrese a la actividad en la *app* Hot Potatoes haciendo doble click en el siguiente enlace. Responda a cada consigna seleccionando la opción que crea correcta.

Habilidades / competencias comunicativas y digitales

Durante las últimas décadas, el concepto tradicional de alfabetización, entendido como la habilidad de leer y escribir, se ha convertido en lo que hoy se denomina “la alfabetización digital”. Dicha alfabetización, acompañada por la necesidad de usar internet y tener acceso a textos digitales, comprende hoy no solamente una habilidad única sino que se habla de la promoción y el desarrollo de competencias múltiples (Hockly, 2013) para que los individuos puedan desenvolverse autónomamente en la sociedad digitalizada, especialmente en aquellos contextos donde los recursos educativos y académico-profesionales se encuentran disponibles en entornos virtuales. Anteriormente los mensajes como recursos educativos eran principalmente escritos con una fuerte predominancia de lo textual (Kress, 2005). Ahora, en cambio, el mensaje tiene una fuerte presencia de la imagen, acompañada de sonido y movimiento (multimodales), y que a la vez, se enlazan a través de vínculos explícitos a otros textos (hipertextuales), lo que hace que su interpretación sea más compleja. Para ello, el usuario necesita de habilidades para poder usar la tecnología, acceder a la información e interpretar el significado del mensaje que se logra con la combinación multimodal e hipertextual (Pasadas Ureñas, 2010).

Según el modelo propuesto por Dudeney, Hockly y Pegrum (2013) sobre alfabetizaciones digitales, las habilidades que se están promoviendo en nuestra secuencia didáctica intervenida por tecnologías son principalmente aquellas con foco en el lenguaje. Más específicamente se promueven aquellas habilidades correspondientes a la alfabetización impresa, ya que los alumnos deben comprender a través de la lectura; y la alfabetización multimedial, en donde se le requiere al alumno decodificar los mensajes no sólo en texto escrito sino con la predominancia de la imagen que está acompañada de movimiento y audio. Además, consideramos que también se desarrollan otras habilidades, como la alfabetización hipertextual, ya que el alumno debe relacionar conceptos provenientes de fuentes de información diferentes como el texto escrito y el video, y la alfabetización de juegos ya que las actividades contienen una gran carga de juego en espacios virtuales en donde el alumno debe realizar diversas acciones como unir, elegir, clasificar, entre otras. Por último, consideramos que la alfabetización móvil también se promueve en nuestras actividades ya que esta alfabetización les permite a los alumnos acceder y buscar información sobre la marcha en otros espacios virtuales por lo que el lugar y el espacio no quedan limitados a un lugar físico.

Impacto y evaluación de la experiencia

Nuestra propuesta didáctica ha resultado ser exitosa en cuanto la misma ha fomentado la motivación de los alumnos, lo que ha permitido que puedan trabajar sobre un género textual de una manera más interactiva y placentera, y que a la vez fomente una mayor retención de la información e interés por la lectura comprensiva. Además, consideramos que el uso didáctico de las TIC en la universidad resulta imperioso para la adquisición de herramientas que le permitan al alumno competir en su mundo académico-profesional globalizado.

Referencias bibliográficas

- Alderson, J. C. (2001). *Assessing Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 18 (57): 355-381.
- Cardini, N. y Soliz, M. (2016). *Lectocomprensión del Inglés. Manual para Medicina*. Brujas.
- Cassany, D. (2006). Taller de textos. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Dudeny, G., Hockly, N., y Pegrum, M. (2013). *Digital Literacies: Research and Resources in Language Teaching*. New York, US: Taylor & Francis.
- Hockly, N. (2013). Digital literacies: What are they and why should we care? British Council Website (BBC). Disponible en: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/digital-literacies-what-are-they-why-should-we-care>
- Hyland, K. (2006). *English for academic purposes. An advanced resource book*. London: Routledge.
- Kirby, J. R. (1984) *Cognitive strategies and educational performance*. Academic Press: NY.
- Kress, G. (2005). Gains and losses: New forms of texts, knowledge, and learning. *Computers and Compositions*, 22, 5-22.
- Pasadas Ureña, C. (2010). Multialfabetización y redes sociales en la Universidad. RUSC. *Universities and Knowledge Society Journal*. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=78016225017>
- Picelille, S.; Moyano, E.; y Marin, I. (2014). Las TIC y el Inglés con Fines Específicos para la actualización académica autónoma de los alumnos de Derecho y Ciencia Política de la UNLAM. Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación. Disponible en: <file:///D:/Downloads/981.pdf>
- Solé, I. (1993). Estrategias de lectura. Barcelona: Graó.
- Swales, J. M. (1990). *Genre analysis. English in academic and research settings*. Cambridge University Press.

APRENDER LENGUAS EN RED, EXPERIENCIA PLURILINGÜE E INTERCULTURAL EN PLATAFORMA WIX

Bertolo, Silvia Cristina
bertolosc@gmail.com

Irusta, Cecilia Cristina
cecilia.irusta@gmail.com

Cucco, Susana Isabel
isabelcucco@gmail.com

Facultad de Ciencias Humanas
UNRC

Esta comunicación se inserta en un proyecto de investigación, de un grupo de reciente formación (2016-2018), aprobado por la SeCyT de la UNRC, donde indagamos sobre las competencias discursivas y alfabetismos emergentes de la cultura digital en contexto plurilingüe y pluricultural de la carrera Tecnicatura en Lenguas.

Aprender una lengua cultura extranjera (LCE) implica participar en un proceso complejo donde el aprendiente al confrontar con otra cultura conoce mejor la propia y el lenguaje se convierte en mediador entre él y su experiencia del mundo. (Proyecto de mejora para la formación inicial de profesores para el nivel secundario, 2011).

Desde una perspectiva plurilingüe e intercultural en la enseñanza de las lenguas, asumimos al plurilingüismo como una realidad que conlleva el reconocimiento del “otro” desde la pluralidad lingüística y cultural (Brunel, R; Marchiaro, S, Pérez, A. Módulo Didáctica del Plurilingüismo. Especialización en Didáctica de las Lenguas Extranjeras, 2017). El desarrollo de la competencia plurilingüe e intercultural permite “utilizar las lenguas para fines comunicativos y [...] participar en una relación intercultural en que una persona, en cuanto agente social, domina -con distinto grado- varias lenguas y posee experiencia de varias culturas” (MCER, 2011).

En nuestro contexto pedagógico exolingüe de LCE, la comunicación intercultural es posible gracias a objetos mediatizadores a los que accedemos por medio de las tecnologías digitales multimodales logrando un abordaje enriquecedor para la comprensión de la diversidad cultural.

Desde hace dos años, trabajamos en el sitio web [Aprender Lenguas en Red](#) diseñado con la plataforma Wix.com. El objetivo de esta presentación, es describir una experiencia áulica llevada a cabo en el apartado [Espacio Intercultural](#) del sitio web. Creemos que la relevancia de esta experiencia es posibilitar el desarrollo de una conciencia plurilingüe junto a actitudes de apertura y tolerancia a la diversidad.

Palabras clave: interculturalidad, plurilingüismo, aplicación Wix

Aspecto/s a mejorar

Las lenguas-cultura de estudio de la carrera Tecnicatura en Lenguas se abordan de manera aislada como una superposición de competencias. Para desarrollar la competencia plurilingüe e intercultural como una única y compleja competencia (MCER, 2001), consideramos necesario generar un espacio de encuentro de lenguas y culturas en donde estudiantes y docentes podamos compartir una instancia de descubrimiento y diálogo a partir de diferentes temáticas

sociales y culturales. La plataforma Wix *Aprender Lenguas en Red* nos ofrece esa posibilidad en el espacio denominado “Espacio Intercultural”.

Descripción del contexto de intervención

El público al cual estuvo dirigida esta actividad está integrado por los estudiantes de los tres años de la carrera. En esta formación, los alumnos estudian francés e inglés como materias obligatorias durante los tres años y portugués, italiano y alemán como optativas en el segundo y tercer año. Además, tienen una importante formación en lengua española a lo largo de toda la carrera.

Descripción de la experiencia

La experiencia se desarrolló durante un mes y fueron invitados todos los estudiantes de la carrera. Podían participar en calidad de expositores o de asistentes. Se formaron seis grupos de expositores que eligieron un país y en la lengua de dicho país investigaron las celebraciones y festividades de fin de año. El resto de los estudiantes participó como asistentes al encuentro. La actividad comprendió diferentes momentos:

Primer momento: formación de los grupos y elección del país y lengua cultura.

El equipo docente presentó la actividad *Festividades de fin de año* a los estudiantes y les propuso organizar los grupos a partir de la elección de la lengua. Las lenguas de trabajo fueron español, inglés, francés, portugués, italiano y alemán.

Segundo momento: trabajo en grupos.

En esta instancia, los estudiantes realizaron la investigación sobre la festividad elegida, con la guía de los docentes.

Tercer momento: presentación oral plurilingüe con el soporte de una herramienta digital.

Estudiantes y docentes se reunieron y cada grupo presentó y compartió su investigación en la lengua previamente seleccionada. Luego, surgió el diálogo a partir de la comparación entre las similitudes y diferencias descubiertas en cada lengua cultura.

Es este espacio de enseñanza y aprendizaje observamos cómo la historia, la cultura y las prácticas sociales coinciden en un mismo espacio y tiempo (Dolz, J., Gagnon, R. y Mosquera, 2009). Al final del encuentro, se propuso al conjunto de estudiantes participantes, la realización colaborativa de una nube de palabras on line con el objetivo de recuperar los conceptos centrales de las exposiciones. El resultado de esta actividad permitió hacer evidentes aspectos a mejorar en relación a los objetivos interculturales planteados al comienzo de la experiencia.

Cuarto momento: presentación de los resultados de las investigaciones realizadas en [un muro digital colaborativo](#) con la herramienta Padlet. Luego, dicho Padlet pasó a formar parte del espacio intercultural de la plataforma Wix como “[Encuentro Plurilingüe y Intercultural](#)”.

Contextualización – objetivos

Para la presentación de nuestros objetivos, hemos seguido la clasificación que adopta el equipo de Romanofonía y Cine, en la plataforma MIRIADI.

Objetivo cultural

Abordar el estudio de distintas expresiones culturales a través de la investigación de celebraciones y festividades en distintos países, con el fin de alcanzar aprendizajes históricos, socioculturales y lingüísticos.

Objetivo intercultural

Relacionar y comparar las festividades de distintas culturas con una mirada abierta de diálogo y comprensión y no de juicio.

Objetivos comunicativos

Comunicar y compartir los resultados de las investigaciones sobre las festividades y celebraciones en la lengua correspondiente, a través de la exposición oral y de la confección colectiva de un muro digital Padlet.

Objetivo lingüístico

Desarrollar la competencia plurilingüe y pluricultural a través del estudio de las celebraciones y festividades de diferentes comunidades lingüísticas y culturales como así también de la comparación y reflexión sobre las lenguas empleadas en este estudio.

Objetivos digitales

- Buscar, procesar y gestionar información de Internet.
- Diseñar una propuesta creativa hipertextual y multimedia.
- Participar en la confección on line de una nube digital con el uso de smartphone y la aplicación mentimeter.com.
- Colaborar en la confección del muro digital [Padlet](#).

Contenidos trabajados

Los estudiantes investigaron acerca del origen de cada festividad, su historia, expresiones y manifestaciones culturales que la caracterizan. Por ejemplo, festejos, gastronomía típica alusiva como así también los saludos que las comunidades emplean en tales conmemoraciones.

Espacios curriculares involucrados

Esta experiencia fue organizada por el área de Lengua Francesa con la participación y colaboración del área de Lengua Inglesa y demás lenguas optativas de la carrera como portugués, alemán e italiano.

Diseño e implementación de las actividades realizadas mediante el uso de las TIC

La secuencia didáctica que llevamos a cabo incluyó el uso de Tic en los distintos momentos de la experiencia. Al comienzo, los estudiantes realizaron búsquedas en Internet a partir de las cuales analizaron y seleccionaron la información necesaria. Luego, sintetizaron y transformaron dicha información en conocimiento significativo plasmado en una presentación digital y multimedia proyectada en un encuentro presencial. Las fiestas elegidas por los estudiantes fueron: *Karneval* (país: Alemania y Austria; lengua de presentación: alemán); *Saint Nicholas* (país: Alemania, lenguas de presentación: alemán y español); *New Year's Eve* (país: EE UU, lengua de presentación: inglés); *La Befana* (país: Italia, lengua de presentación: italiano); *Thanksgiving Day* (país: EE UU, lengua de presentación: inglés); *Christmas* (lugar: Hawaii, lengua de presentación: inglés); *Reveillon vs Réveillon* (países: Brasil y Francia. Lenguas de presentación: francés y español); *La fête Des Lumières* (ciudad de Lyon, Francia. Lenguas de presentación: francés y español). Para estas presentaciones emplearon como herramientas PowerPoint, Prezi y Powtoon.

Esta experiencia no concluyó con la gestión de la información sino que se propuso una instancia superadora como medio para evaluar su alcance. Se invitó a los participantes a realizar una nube de palabras empleando la herramienta digital online mentimeter.com con el fin de recuperar las relaciones establecidas entre las diferentes expresiones culturales

En una instancia posterior, concluido el encuentro, los estudiantes trabajaron en la construcción de un muro digital Padlet titulado "Encuentro Plurilingüe e Intercultural". La instancia final fue colaborar en la confección de la *Wix Aprender Lenguas en Red* transfiriendo el Padlet construido a la sección llamada "Encuentros del Espacio Intercultural".

Habilidades / competencias comunicativas y digitales

- Buscar, seleccionar y procesar la información utilizando técnicas y estrategias diversas.
- Usar de manera creativa, eficaz y significativa las herramientas tecnológicas.
- Dominar diferentes lenguajes como textual, digital, icónico, visual y sonoro.
- Comunicar la información en distintos soportes utilizando TIC.

Impacto y evaluación de la experiencia

Esta experiencia fue positiva y significativa para todos los participantes. Por primera vez, estudiantes y docentes de la carrera compartimos un espacio común, donde todas las lenguas de estudio estuvieron presentes y se recorrieron lugares del mundo con un hilo conector común: las celebraciones de fin de año. Las TIC hicieron posible la materialización de cada etapa de la experiencia como así también ofrecieron la posibilidad de acceder al conocimiento compartido a través del sitio Wix, a quienes por distintos motivos no estuvieron presentes.

Constatamos, además, en relación a los objetivos planteados, que los estudiantes tuvieron dificultades para relacionar y comparar las festividades de distintas culturas. Fue necesaria la guía de los docentes para que pudieran reflexionar al respecto. Por lo tanto, el desarrollo de la competencia intercultural es un aspecto a mejorar e incentivar en próximos encuentros presenciales y virtuales planeados para tal fin.

Referencias bibliográficas

- Brunel, R; Marchiaro, S, Pérez, A (2017) Clase 1: El plurilingüismo en el contexto social y escolar. Módulo Didáctica del Plurilingüismo. Especialización en Didáctica de las Lenguas Extranjeras. Facultad de Lenguas. Universidad Nacional de Córdoba.
- Dolz, J., Gagnon, R. y Mosquera, S. (2009). La didáctica de las lenguas: una disciplina en proceso de construcción. Didáctica. Lengua y Literatura. Vol. 21. pp. 117-141. Disponible en: <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/viewFile/DIDA0909110117A/18815>
- Elstein, S. (2018) Tecnologías de la Información y la Comunicación - Disponible en: https://tecnicaturaenlenguas.edu20.org/teacher_lesson/show/648105?lesson_id=3250708§ion_id=8561098
- Marco Común Europeo De Referencia para las Lenguas (2001). Capítulo 8. La diversificación lingüística y el currículo. Consejo de Europa. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cap_08.htm
- Ministerio de Educación de la Nación, Secretaría de Políticas Universitarias (2011). Proyecto de mejora para la formación inicial de profesores para el nivel secundario – Área Lenguas Extranjeras, Argentina. Disponible en: <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/89787/Proyecto%20Mejora%20Lenguas%20Extranjeras.PDF?sequence=6>
- Proyecto MIRIADI (Mutualización e Innovación para una Red de Intercomprensión a Distancia). Disponible en: <http://miriadi.net/elgg/miriadi/home>

LOS MAPAS CONCEPTUALES EN LA ENSEÑANZA DE LECTOCOMPRESIÓN EN INGLÉS EN EL NIVEL SUPERIOR

Busso, Natalia

nataliabusso@gmail.com

Román, Sandra

s.roman@windowlive.com

Weht, Gabriela

gabrielaweht@hotmail.com

Facultad de Lenguas, UNC

La enseñanza de lectocomprensión en inglés se ha incorporado en prácticamente todas las carreras de grado de las universidades argentinas. El objetivo fundamental que se persigue en estos cursos es brindar a los estudiantes una herramienta para que se conviertan en lectores autónomos de textos académicos disciplinares en lengua inglesa. Nuestra labor docente con alumnos de educación superior de diferentes áreas del conocimiento en las Universidades Nacional y Provincial de Córdoba y Nacional de La Rioja nos presenta el desafío de la búsqueda permanente de estrategias que promuevan el aprendizaje significativo. Esta teoría, desarrollada por David Ausubel (1963), postula que la incorporación efectiva de nuevos conocimientos se produce cuando el individuo logra establecer una relación con sus conocimientos previos a través de organizadores previos. Los mapas conceptuales funcionan como tales al constituirse en estrategias metacognitivas que generan la reflexión y el análisis de la información de manera conjunta entre el docente y el alumno. Sin embargo, estos recursos deben estar contextualizados en el perfil del alumno del siglo XXI para quien las tecnologías de la comunicación y la información juegan un rol preponderante. Es por eso que recurrimos a la herramienta CmapTools para introducir a alumnos de las carreras de Licenciatura en Enfermería (UNLaR), Licenciatura en Psicomotricidad (UPC), Licenciatura en Administración, Licenciatura en Economía, Contador Público (UNC), Ingenierías (UNC) y Arquitectura (UNC) en el análisis del libro de texto universitario con el propósito de mejorar la comprensión global del texto y la inferencia de vocabulario específico. Se espera que este trabajo permita la incorporación de medios informáticos para efectivizar la comprensión e identificación de información relevante que le facilite al alumno interactuar independientemente con textos de su especialidad. De acuerdo a los resultados que se obtengan, se presentarán recomendaciones para la elaboración de material didáctico e instrumentos de evaluación.

Palabras clave: lectocomprensión, educación superior, mapas conceptuales, recursos tecnológicos.

Introducción

Desde que se comenzó a implementar la enseñanza de la lectocomprensión en inglés en la educación superior, ha habido valiosos aportes para tratar de mejorar la práctica educativa (Hyland, 2000; Carbone, Klett y Pasquale, 2004; Dorrnzoro y Pasquale, 2000; Dubois, 1984; Saovapa, 2012; entre tantos otros). De manera progresiva, los propósitos dejaron de ser la decodificación y traducción de textos disciplinares generales en la segunda lengua (L2) para ser reemplazados, de acuerdo a la nueva cultura de lectura, por la comprensión de géneros

particulares y la lectura con objetivos particulares (Carlino, 2005).

En nuestra labor como docentes de lectocomprensión en inglés en las carreras de Licenciatura en Enfermería (UNLaR), Licenciatura en Psicomotricidad (UPC), Licenciatura en Administración, Licenciatura en Economía, Contador Público (UNC), Ingenierías (UNC) y Arquitectura (UNC), planificamos nuestras actividades en base a “un modelo que considera la lectura como un proceso interactivo” (Ávila López 2001) que implica una relación o un diálogo entre el lector, el texto y sus conocimientos previos. Sin embargo, aún cuando se privilegia el uso de material bibliográfico del universo académico de los estudiantes y se promueve esta interacción mencionada anteriormente, podemos observar, en la mayoría de los alumnos, una tendencia a la traducción lineal de los textos. Esta situación nos plantea la necesidad de generar alternativas que susciten una integración significativa de los elementos que el estudiante tiene a su alcance para apropiarse del contenido. De allí nuestra propuesta de incorporar mapas conceptuales para efectivizar la comprensión e identificación de información científica en libros de texto universitarios por medio de la herramienta CmapTools.

Entre las evidencias del uso de mapas conceptuales para potenciar la comprensión lectora en el nivel superior, particularmente a través de la mediación de recursos tecnológicos como [CmapTools](#), encontramos los aportes de Quinto Márquez y Quintana del Solar (2016) quienes se enfocaron específicamente en el uso de CmapTools con estudiantes de odontología y rescata los diferentes estilos de aprendizaje para apropiarse de textos expositivos. Por su parte, Reinaldes Días (2010) describió una experiencia áulica con estudiantes graduados de diferentes disciplinas que tuvieron la oportunidad de “empoderar” su comprensión lectora en L2 a través de la representación visual que ofrece CmapTools. Un estudio similar con alumnos de medicina fue realizado por Attayib Omar (2015). En nuestro país, podemos mencionar el trabajo de la cátedra Pampillo en la Facultad de Ciencias Sociales (Universidad de Buenos Aires) donde se recurre a los mapas conceptuales como “medio de desarrollo y evaluación de la comprensión lectora” (Pampillo, Allamprese, y Lauría, 2013).

Este trabajo tiene como objetivo determinar si la confección de mapas conceptuales permite al estudiante significar el aprendizaje y trascender la mera aprobación de la asignatura lectocomprensión en inglés a través del uso de los recursos de la sociedad de tecnología y la información con la que el alumno del siglo XXI está familiarizado.

Lectura en lengua extranjera en el nivel superior

El predominio del inglés como medio de comunicación global (Crystal, 2003) y lengua vehicular para el avance y la diseminación del conocimiento (Björkman, 2013) ha causado una expansión acelerada de la enseñanza de dicho idioma a nivel mundial (Seidlhofer, 2001). En América Latina las universidades no han permanecido ajenas a esta situación y, en su mayoría, ofrecen cursos de lectura comprensiva en inglés en los que se abordan textos relevantes a cada campo disciplinar (Hyland, 2006).

Resulta necesario, entonces, definir qué se entiende por leer en una lengua extranjera en el nivel superior. Dorrnzoro y Klett (2006) conciben a la lectura en lengua extranjera en el ámbito universitario como un proceso de construcción de conocimientos realizado por un lector, el estudiante, quien es miembro de una comunidad disciplinar determinada, a partir de un texto escrito en un idioma distinto del materno, y mediante el diálogo con el autor, con el fin último de construir conocimientos dentro de un área de especialidad dada. De este modo, el rol asignado a la lectura en la universidad es, principalmente, el de promover la adquisición y construcción de conocimientos dentro de una esfera disciplinar específica y esto se denomina lectura para aprender (Dorrnzoro y Klett, 2006). La lectura no tiene, por lo tanto, un papel únicamente instrumental y no se ve reducida a una mera herramienta de acceso a saberes disciplinares o a otro código lingüístico (Dorrnzoro, 2005). La lectura en lengua extranjera en el nivel universitario debe propiciar la transformación, reelaboración y apropiación de conocimientos disciplinares y, dado que la lectura es una actividad

estrechamente relacionada con los contextos socioculturales en los que se realiza, la universidad como institución de enseñanza superior que abarca diferentes disciplinas condiciona los textos que allí se leen, los propósitos con que estos se abordan y la forma que adopta la práctica de la lectura (Carlino, 2005; Dorronzoro y Klett, 2006).

Enseñar y aprender en el nivel superior en el siglo XXI

El advenimiento de la digitalización de la información ha causado profundas transformaciones en prácticamente todas las esferas de la vida y la academia no está ajena a esta situación. Tal como lo señalan Villanova y Varas (2016), la inserción de tecnología en el campo educativo ha dado lugar a nuevos escenarios basados en el uso de las TIC, que configuran diferentes itinerarios de aprendizaje para cada individuo. Además, estos mismos autores resaltan que las instituciones de educación superior deben responder a las demandas actuales de la sociedad y asegurar que los estudiantes adquieran las habilidades necesarias en el espacio de formación, y en los entornos de trabajo actuales y futuros. Asimismo, Gisbert (2013) afirma que la universidad tiene la responsabilidad de ayudar a los alumnos a adquirir no sólo las competencias específicas de los contenidos de su titulación, sino también las competencias básicas necesarias, además de las específicas, para poder enfrentar con éxito su desarrollo personal y profesional de una manera crítica y a la vez constructiva. En otras palabras, los estudiantes deben ser preparados para desempeñarse en trabajos que quizás hoy no existen y deben adquirir nuevas competencias para poder progresar, tales como: colaboración, trabajo en equipo, creatividad, pensamiento crítico, habilidades de gestión de información, comunicación, solución de problemas complejos, entre otras (Soffel, 2016).

En este mismo sentido, Area y Pessoa (2012) proponen un modelo compuesto por cinco competencias básicas para poder actuar como ciudadanos libres, autónomos, cultos y críticos en este nuevo contexto. En primer lugar, mencionan la competencia instrumental. Es decir, el conocimiento práctico y las habilidades para el uso de *hardware* y de *software*. En segundo lugar, la competencia cognitivo-intelectual o la competencia de aprender a gestionar la abrumadora sobreabundancia de información: analizarla, recrearla, y transformarla en conocimiento. En tercer lugar, la competencia socio-comunicacional que es la habilidad de socializar en comunidades virtuales mediante el desarrollo de competencias de comunicación y el manejo de diferentes lenguajes donde primen la empatía, los valores democráticos, la cooperación con los otros y la conciencia de lo que debe ser público y/o privado. En cuarto lugar, la competencia axiológica que es la relativa a la adquisición de valores éticos y la toma de conciencia de que las tecnologías de la información y comunicación inciden significativamente en el entorno cultural y político de nuestra sociedad. Por último, la competencia emocional, que es la relativa al aprendizaje del control de emociones negativas, al desarrollo de la empatía y a la construcción de una identidad digital caracterizada por el equilibrio afectivo-personal en el uso de las TIC.

En síntesis, la universidad como institución debe responder a la filosofía que subyace al predominio de lo digital y la web social en la sociedad actual y la del futuro, con planteamientos integrales (Pasadas Ureñas, 2010) que incluyan prácticas que estén en consonancia con la nueva sociedad del conocimiento.

Aprendizaje significativo

La teoría del aprendizaje significativo desarrollada por el psicólogo cognitivo David Ausubel (1983) postula que la incorporación de nuevos conocimientos se realiza de manera más efectiva cuando el individuo logra relacionar a éstos con su estructura cognitiva, a través de organizadores previos. Este vínculo entre lo nuevo y lo ya conocido permite que tanto el proceso educativo como las nuevas formas de pensamiento “se conviertan en una experiencia significativa” y el docente, en tanto facilitador del aprendizaje, promueva el pensamiento

crítico desde lo que el educando ya conoce (Yépez, 2011). Ausubel (2000) llama "estructura cognitiva" a los conceptos previos y a su respectiva organización que un individuo posee sobre un tema determinado.

Para que esta significatividad se logre, no solo es necesario que la relación entre los nuevos conocimientos y la estructura cognitiva se establezca de forma sustantiva y no arbitraria, sino que también es indispensable que el educando encuentre un sentido lógico y adopte una actitud positiva ante la tarea que se le propone.

Coincidimos con Bonilla Fernández, Dovalí Palestino y Prieto Fuenlabrada (2006) cuando afirman que "la significatividad del aprendizaje está estrechamente relacionada con su funcionalidad"; es decir que los alumnos puedan comprobar que los contenidos y los medios que se utilizan en clase serán aplicables en contextos y situaciones diferentes. Particularmente en la lectocomprensión en el nivel superior, es de suma importancia la elección de los géneros discursivos y ejemplares textuales con los que se trabajará; al respecto, desde la didáctica de la lengua extranjera Dorronzoro (2006) indica que los textos con que se articule el proceso de enseñanza/aprendizaje de la lectura comprensiva (así como los propósitos con que éstos se aborden y la forma que adopte la práctica de la lectura) deben ser los que circulen en el propio contexto académico. Los mismos serán abordados desde lo que Ausubel llama "aprendizaje por recepción" (2000) e implica que el contenido sea presentado al estudiante en su forma final en L2 para que pueda comprender, reconstruir y extraer información específica.

No menos importante en esta teoría es el rol de los organizadores previos que funcionan como "puentes cognitivos" para favorecer la enseñanza receptiva y significativa (Yépez, 2011, p. 52) y que serán incorporados por medio de los mapas conceptuales.

Mapas conceptuales

Los mapas conceptuales permiten organizar y representar el conocimiento. Estas herramientas construidas generalmente en relación a una pregunta, incluyen conceptos contenidos en círculos o cuadros y las relaciones entre conceptos llamadas proposiciones, que se indican mediante líneas de enlace entre esos dos conceptos (Novak, 2006). El modelo de Novak abrevia en el concepto de aprendizaje significativo de Ausubel (1963) que destaca la necesidad de "anclar" las proposiciones nuevas de los textos en los conocimientos previos del lector. (Pampillo et al., 2013). Así, los mapas conceptuales contribuyen a la identificación de conceptos clave, el establecimiento de relaciones jerárquicas entre esos conceptos y, a su vez, permiten establecer vínculos con los conocimientos previos pertinentes (Pampillo et al., 2013)

Metodología

Participan en este proyecto docentes de inglés que dictan lectocomprensión en las Universidades Nacionales de Córdoba (UNC) y La Rioja (UNLaR) y Provincial de Córdoba (UPC). Se abordará el trabajo de forma colaborativa tanto en la selección de material y diseño de actividades como en la implementación de procedimientos y desarrollo de las diferentes etapas que seguidamente detallaremos. Serán sujetos de la investigación los estudiantes que cursan dicha asignatura en las carreras de Licenciatura en Enfermería (UNLaR), Licenciatura en Psicomotricidad (UPC), Licenciatura en Administración, Licenciatura en Economía, Contador Público (UNC), Ingenierías (UNC) y Arquitectura (UNC). Este trabajo presenta una investigación que se encuentra en una etapa inicial y que responde al siguiente esquema.

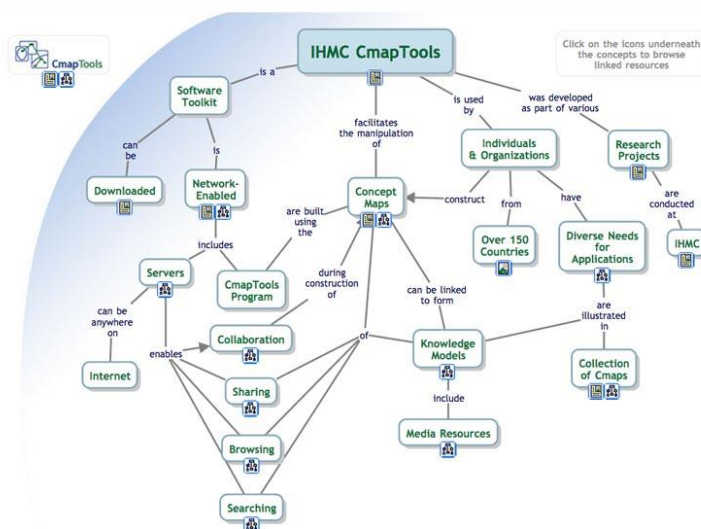
1) Etapa de descubrimiento/exploración

- a. Presentación de los mapas conceptuales, características principales y tipos. Coincidiendo con Novak (2006), quien afirma que la utilización de mapas conceptuales ayuda a que la instrucción sea transparente conceptualmente, consideramos importante "predicar con el ejemplo" e incorporar frecuente y progresivamente esta

práctica. Por tal motivo, expondremos a los alumnos a la comprensión de los mapas conceptuales (MC) a través de la presentación de la materia utilizando un mapa conceptual “macro” dado que la organización jerárquica implica una secuencia óptima del material de instrucción y a la vez ilustra la característica fundamental del aprendizaje significativo que es la integración de nuevos conocimientos con los marcos conceptuales y proposicionales previos del estudiante.

- b. Concientización a los estudiantes sobre la utilidad de los mapas conceptuales como herramienta para representar el sentido global de los textos y como estrategia para mejorar la comprensión lectora en inglés. Esto será graficado mediante la inclusión de mapas conceptuales “micro” para presentar la estructura de un segmento específico del programa de estudio.
- c. Introducción al uso del programa *CmapTools*. *CmapTools* es un software multiplataforma diseñado por el IHMC (Institute for Human and Machine Cognition de Florida, E.E.U.U. que permite construir, navegar, compartir y analizar modelos de conocimiento representados como mapas conceptuales. Esta herramienta intuitiva y libre permite a los usuarios construir Cmaps interactivos en sus computadoras, enlazar a cada uno de los conceptos o nodos prácticamente todo tipo de archivos, editar mapas simultáneamente con otros usuarios en internet y compartir mapas en servidores *online*. (Institute for Human and Machine Cognition, 2019).

A modo de ejemplo, incluimos el siguiente mapa conceptual que figura en el sitio oficial de IMHC que sintetiza las características de la herramienta.



Para graficar mejor el proceso de construcción de MC utilizando TIC, recomendamos el visualizado de un tutorial de la aplicación Cmaptools como el que incluimos a continuación: <https://www.youtube.com/watch?v=IsQJiinaJuc&feature=youtu.be>

2) Etapa de producción

- a. Elaboración por parte de los estudiantes de tres mapas conceptuales a lo largo del cuatrimestre, para lo que deberán respetar las siguientes pautas:
 - Elegir un texto sobre un tema con el que se esté familiarizado ya que las estructuras de los mapas conceptuales son dependientes del contexto.
 - Leer para identificar los conceptos clave.
 - Hacer una lista de conceptos relevantes.
 - Ordenar jerárquicamente los conceptos en forma preliminar.

- Construir un mapa conceptual provisorio para observar la organización jerárquica usando herramienta CmapTools.
- Revisar el mapa conceptual y agregar enlaces para establecer las relaciones entre los conceptos.
- Revisar nuevamente para decorar (colores, tamaño y estilo de fuentes).

Recomendaciones:

- No escribir oraciones en los recuadros.
- Evitar mapas tipo cuerda.
- Recordar que todos los conceptos están relacionados de una manera u otra, por lo tanto es necesario identificar y elegir los enlaces con precisión.

Esta última recomendación involucra lo que Bloom (1956) identifica como habilidades cognitivas de orden superior, tales como evaluación y síntesis del conocimiento. Dado que los mapas conceptuales son una forma fácil de lograr altos niveles de desempeño cognitivo, se considera que pueden ser una herramienta de evaluación muy valiosa.

- b. Almacenamiento de los MC en una plataforma virtual. Discusión/Debate grupal y *feedback* de las docentes.

3) Etapa de comprobación

- a. Redacción de un informe breve de carácter individual en el que cada estudiante describe al final del cuatrimestre su experiencia en la creación de mapas conceptuales y explica si estos han contribuido a mejorar su comprensión lectora en inglés.
- b. Comparación y contrastación de los resultados obtenidos en los distintos grupos de estudiantes.

Resultados esperados

En consonancia con estudios previos (Dias, 2010; Pampillo et al, 2013), se espera que los mapas conceptuales prueben ser una estrategia cognitiva y una herramienta didáctica que empodere a nuestros estudiantes y contribuya a que se conviertan en lectores más eficientes de inglés como lengua extranjera. En otras palabras, se espera que los resultados muestren que la construcción de significado mediante la creación de mapas conceptuales es una estrategia efectiva de lectura en inglés como L2. Se estima que el hecho de representar visualmente la información de textos escritos en una segunda lengua contribuirá a facilitar la comprensión global y específica de los mismos, a través de la identificación de las relaciones y jerarquía entre los conceptos. Además, elaborar esta representación gráfica de los textos permitirá la autorregulación del proceso comprensivo, es decir, los alumnos podrán detectar y reparar problemas de comprensión. Por último, se espera observar una mejora progresiva en la calidad de los MC creados por nuestros estudiantes a lo largo del cuatrimestre.

Conclusiones

En el ámbito educativo, particularmente en el nivel superior, los mapas conceptuales han demostrado tener un impacto positivo en la calidad de aprendizaje del estudiante (Kinchin, 2014). Entre sus beneficios podemos destacar que visibiliza los conocimientos previos y promueve el pensamiento crítico que le permite al individuo el desarrollo de las habilidades de comprensión, interpretación y extracción de información científico-técnica especializada. Cuando el uso de esta herramienta se internaliza, es posible lograr una organización jerárquica y contextualizada de los contenidos y generar hábitos de estudio independiente y significativo. No obstante, es importante insertarse en la realidad del alumno del siglo XXI para quien la digitalización forma parte de su vida e incorporar prácticas educativas mediadas por TICS para avanzar hacia una verdadera alfabetización digital.

Referencias bibliográficas

- Area, M. y Pessoa, T. (2012). De lo sólido a lo líquido: Las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la Web 2.0. *Comunicar*, 38, XIX, 13-20. Doi: 10.3916/C38-2011-02-01
- Attayib Omar, A. (2015). Improving reading comprehension by using computer-based concept maps: a case study of ESP students at Umm-Alqura University. *British Journal of Education*, 3(4), 1- 20.
- Ausubel, D. (2000). Teoría del aprendizaje significativo. Disponible en [http://delegacion233.bligoo.com.mx/media/users/20/1002571/files/240726/Aprendizaje significativo.pdf](http://delegacion233.bligoo.com.mx/media/users/20/1002571/files/240726/Aprendizaje%20significativo.pdf)
- Ausubel, D., Novak, J., y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Editorial Trillas.
- Ávila López, F. (2001). *La incidencia de las imágenes mentales en la comprensión lectora en una L2*. *ELIA*, 2, 37-48.
- Björkman, B. (2013). *English as an academic lingua franca. An investigation of form and communicative effectiveness*. Berlín: Walter de Gruyter.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives - The Classification of Educational Goals*. Nueva York: David McKay.
- Bonilla Fernández, P., Dovalí Palestino, G., y Prieto Fuenlabrada, P. (2006). ¿Cómo promover el aprendizaje significativo en la enseñanza de lenguas extranjeras? Disponible en http://www.geocities.ws/fonael/prieto_patricia_dovali_guadalupe_bonilla_pilar.pdf
- Carbone, G. & Klett, E. & Pascale R. (2004) *Leer en lengua extranjera: estrategias lectoras y situaciones de lectura*. Informe final de investigación, Universidad Nacional de Luján, 182 pp, Buenos Aires.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Crystal, D. (2003). *English as a global language* (2da ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Días, R. (2010). Concept map: a strategy for enhancing reading comprehension in English as L2. En J. Sánchez, A. J. Cañas, y J. D. Novak (Eds.), *Proc. of Fourth Int. Conference on Concept Mapping* (pp. 29-33). Viña del Mar, Chile.
- Dorronzoro, M. I. (2005). Didáctica de la lectura en lengua extranjera. En E. Klett (Ed.), *Didáctica de las lenguas extranjeras: Una agenda actual* (pp. 13-30). Buenos Aires: Araucaria.
- Dorronzoro, M.I. y Klett, E. (2006). Leer en lengua extranjera en la Universidad: marco teórico y transposición didáctica. En R. Pastor, N. Sibaldi, y E. Klett (Eds.), *Lectura en lengua extranjera: Una mirada desde el receptor* (pp. 57-72). Tucumán: Facultad de Filosofía y Letras. UNT.
- Dorronzoro, M. I. y Pasquale, R. (2000). Las categorías textuales: una propuesta didáctica para la enseñanza de la lectura-comprensión en lengua extranjera. En *Enfoques teóricos y metodológicos de la enseñanza de las lenguas extranjeras en la Universidad* (pp. 57-71). Buenos Aires: UNLu/UBA.
- Dubois, M. E. (1984). Algunos interrogantes sobre comprensión de la lectura. *Lectura y Vida*, Año 5, Nº 4.
- Gisbert, M. (2013). *Nuevos escenarios para los aprendices digitales en la universidad*. *Aloma*, 31(1), 55-64.
- Hyland, K. (2006). *English for academic purposes. An advanced resource book*. Londres: Routledge.
- Institute for Machine and Human Cognition (2019) *Cmaptools*. Florida, E.E.U.U. Recuperado de: <https://cmap.ihmc.us/cmaptools/>
- Moreira, M. (2008). *Organizadores previos y aprendizaje significativo*. Revista Chilena de

- Educación Científica, 7(2), 23-30.
- Novak, J. D. y Cañas, A. J. (2006). The theory underlying concept maps and how to construct and use them. *Technical Report IHMC CmapTools*. Pensacola, Florida: Institute for Human and Machine Cognition.
- Pampillo, S., Allamprese, D., y Lauría, S. (2013). Los mapas conceptuales en la educación superior: su uso en la materia Idioma Inglés. Recuperado de <http://www.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/Eje-6Pampillo.pdf>.
- Pasadas Ureña, C. (2010). Multialfabetización y redes sociales en la Universidad. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 7(2), 17-27.
- Pozzo, María (2009). La enseñanza de lenguas extranjeras en Argentina. *Diálogos Latinoamericanos*, 15.
- Quinto Márquez, Z. y Quintana del Solar, C. (2016). *El mapa conceptual en la comprensión lectora de estudiantes de odontología según estilos de aprendizaje*. *Odontología Sanmarquina*, 18(2), 67. doi: 10.15381/os.v18i2.11516
- Saovapa, W. (2012). Using transactional strategies to improve English Reading comprehension and summary writing abilities of students in English for Arts and Design course. *Journal of Applied Sciences*, 12(22), 2326-2331.
- Seidlhofer, B. (2001). Closing a conceptual gap: The case for a description of English as a lingua franca. *International Journal of Applied Linguistics*, 11(2), 133-158. doi: 10.1111/1473-4192.00011
- Soffel, J. (2016). *¿Cuáles son las habilidades que todos los estudiantes necesitan para el 2020?* . World Economic Forum. Recuperado de <https://es.weforum.org/agenda/2016/09/cuales-son-las-habilidades-del-siglo-21-que-todos-los-estudiantes-necesitan>
- Villanova, G. y Varas, J. (2016). Diseño de acciones formativas en Ambientes Virtuales de Aprendizaje. *Revista Sistemas, Cibernética e Informática*, 13 (2). Recuperado de [http://www.iiisci.org/journal/CV\\$/ris-ci/pdfs/CA035NU15.pdf](http://www.iiisci.org/journal/CV$/ris-ci/pdfs/CA035NU15.pdf)
- Yépez, M. (2011). Aproximación a la comprensión del aprendizaje significativo de David Ausubel. *Revista Ciencias de la Educación*, 21(37), 43-54.

EL USO DEL PODCAST PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EL NIVEL SUPERIOR

Bustos, María Florencia
Universidad Nacional de Chilecito, La Rioja
mariaflorenciabustos@gmail.com

Atender a las particularidades de todos nuestros estudiantes de lenguas extranjeras en el nivel superior en un mundo atravesado por las tecnologías nos interpela y nos exige mediar nuestras clases a través de las TIC. Creemos que estas propuestas de enseñanza sirven, no sólo para que nuestros estudiantes aprendan desde lo lúdico, sino que puedan combinar las TIC que son parte de su vida cotidiana con su vida universitaria y para garantizar la equidad en el acceso al conocimiento de nuestros estudiantes con discapacidad. Este trabajo presenta la experiencia áulica que tuvo lugar en la asignatura Inglés I de la Licenciatura en Comunicación Social en la Universidad Nacional de Chilecito en el año 2018. Se trabajó con lenguaje auditivo, a través del formato *podcast* como propuesta pedagógica para un aula diversa. Participaron 14 estudiantes, 3 de los cuales presentan discapacidad. El uso del lenguaje auditivo facilitó el acercamiento a la lengua extranjera. Entendemos que una actividad sencilla puede ser transformada por la incorporación de las TIC para romper con prácticas repetitivas, lineales y que no se adaptan a los tiempos de la sociedad actual y a las necesidades de los estudiantes. A partir de ello, se facilitan espacios para la creatividad, la expresión personal y se garantiza el acceso al conocimiento de todos nuestros estudiantes que transitan el nivel superior.

Palabras clave: TIC, podcasts, educación inclusiva, nivel superior

Introducción

En las clases de inglés, como cualquier otra lengua extranjera, se desarrollan las macro habilidades de la lengua: escuchar, hablar, leer y escribir. Sin embargo, en algunas ocasiones no todos los estudiantes pueden desarrollar estas habilidades por motivos de diversa índole física o mental. Por lo tanto, en este caso particular, consideramos una situación problemática la incorporación de tres estudiantes con discapacidad ya que no contábamos con experiencia previa ni con formación específica para realizar las adaptaciones curriculares pertinentes, tampoco con un equipo de soporte en la universidad para trabajar con estudiantes con estas necesidades educativas especiales. La propuesta didáctica mediada por TIC en este caso, no sólo intenta integrar a los tres estudiantes con discapacidad sino que tiende a que todos los estudiantes acerquen las TIC de su vida cotidiana a su vida universitaria. Para Piñeiro & Capdevilla, (2011) el uso del podcast “supera los límites del aula para desarrollarse independientemente de cualquier tiempo y lugar. Esta flexibilización permite que el estudiante gestione la distribución y consumo de estos contenidos, promoviendo un aprendizaje a su medida”. De esta manera, fomentar el uso de “podcast” como producción en el aula, poniendo en práctica sus habilidades creativas para generar un contenido, posibilita dar sentido al proceso de aprendizaje incorporando en el aula las tecnologías de la vida cotidiana.

Espada (2018) define al podcast como un formato de distribución o como un formato de producción. En este sentido, la utilización de “podcast” en el ámbito educativo, se asocia a una serie de potencialidades para los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y contribuye a una nueva concepción de los mismos. Así, el uso didáctico de los “podcast” fortalece estos procesos, capta la atención de los estudiantes, posibilita su desarrollo crítico y contribuye a una experiencia fuera de lo tradicional. Con respecto a esto, Da Porta (2015) hace referencia a “la problemática de los nuevos lenguajes y códigos que las tecnologías ponen en circulación, el

cuestionamiento a la centralidad de la escuela como el espacio legítimo de producción de saberes, la puesta en crisis del vínculo pedagógico tradicional en donde el docente es el portador de un conocimiento que debe depositar en un alumno que ocupa un rol pasivo” (Da Porta 2015, p. 84). En tal sentido, mediante el uso activo de podcasts como creadores, los estudiantes adquieren un rol participativo en la generación de contenidos fortaleciendo de esta manera su desarrollo académico.

Descripción del contexto de intervención

Para el espacio curricular Inglés I, correspondiente al primer año de la Licenciatura en Comunicación Social de la Universidad Nacional de Chilecito, decidimos proponer a los estudiantes el uso de podcasts para garantizar la equidad en el acceso al conocimiento de los estudiantes con discapacidad de este espacio curricular a través del lenguaje auditivo. Tres de los 14 estudiantes de este espacio presentan discapacidad; uno de ellos es no vidente y a los otros dos estudiantes se les dificulta la escritura y lectura.

Descripción de la experiencia

Durante el cursado se utilizó el lenguaje auditivo en varios formatos. La clase se dictó en inglés salvo en algunas ocasiones cuando no se lograba la comunicación, se recurrió al español. Se utilizaron los audios del libro. Se creó el primer día de clases un grupo de WhatsApp ya que todos los estudiantes contaban con dicha aplicación y la usaban frecuentemente. Todas las clases se enviaban los audios de las instrucciones de la clase o videos de sí mismas cuando estaban practicando. El audio sirvió como actividades y de las lecturas. Algunas estudiantes enviaban videos en inglés con sus diálogos, puente entre el estudiante no vidente, el inglés, sus compañeros y la docente.

Contextualización-objetivos

Esta propuesta pedagógica mediada por TIC, a través del lenguaje auditivo, intenta facilitar espacios para la creatividad, la expresión personal de los estudiantes y que éstos puedan conocer las posibilidades comunicativas que ofrecen ciertos recursos como los podcasts; apropiarse de las TIC de la vida cotidiana y acercar estas herramientas a su vida universitaria; construir conocimiento en la lengua extranjera de una manera lúdica; romper con las practicas lineales y repetitivas; y lograr el acceso al conocimiento de todos los estudiantes en el nivel superior.

Contenidos trabajados

Se trabajó el Presente Simple con vocabulario de la vida cotidiana y estructuras simples para que los estudiantes pudieran expresarse de manera espontánea con sus propias palabras.

Espacios curriculares involucrados

Sin bien el espacio curricular involucrado es Inglés I de la Licenciatura en Comunicación Social de la Universidad Nacional de Chilecito, esta propuesta también se llevó a cabo en Inglés I de la Licenciatura en Turismo y Desarrollo Local de la misma universidad. Los estudiantes de Turismo tomaron como modelo los podcasts de los estudiantes de la otra carrera. De esta manera, los estudiantes tienen acceso a la producción libre y creativa de otros estudiantes en su trayectoria pedagógica.

Diseño e implementación de las actividades realizadas mediante el uso de las TIC

La propuesta consistió en la elaboración, individual o en parejas, de un episodio en inglés en el que los estudiantes cuenten sobre su vida personal y porqué estudian la carrera, que otros cuenten un día en su vida universitaria y que otros describan la ciudad donde viven. Estos podcasts luego fueron compartidos a los estudiantes de primer año de la carrera de Turismo de la UNDeC para que éstos puedan escuchar a otros estudiantes hablando sobre los mismos temas desde la perspectiva de estudiantes de inglés como lengua extranjera.

Para familiarizarse con el formato podcast los estudiantes accedieron a podcasts creados por otras docentes de inglés de la carrera y algunos estudiantes avanzados de la misma. Hasta el año académico anterior, se había presentado los contenidos mayormente a través de lenguaje audiovisual sin mayores inconvenientes y los estudiantes realizaban un video como trabajo práctico luego de realizar varias actividades pero no tenían un modelo a seguir y si bien creaban y jugaban, la presión de la evaluación estaba presente. En esta ocasión, se propuso el formato podcast como una actividad para realizar a lo largo del cursado en diferentes etapas. Primero, escuchar podcasts de otros estudiantes o docentes, luego elaborar audios caseros y enviarlos a los compañeros antes de enviarlos a la docente y luego de varias clases de práctica recién elaborar un nuevo episodio en clase y subirlo a alguna plataforma auditiva como soundcloud, audacity o anchor.

Habilidades/competencias comunicativas y digitales

A la hora de llevar a cabo una propuesta pedagógica mediada por TIC es necesario que los docentes nos apropiemos de los recursos antes de llevarlos al aula para que la experiencia tome sentido para ellos y sus aprendizajes. Al mismo tiempo que se contruye conocimiento se desarrollan y se potencian las competencias comunicativas y digitales de los estudiantes. Este saber hacer no sólo los prepara para el contexto áulico sino para el contexto profesional y como ciudadanos. Es decir, que los estudiantes aprenden a usar, gestionar y crear con la tecnología digital poniendo en tensión diferentes procesos y conocimientos para poder producir y comprender diferentes situaciones comunicativas en la lengua extranjera.

Impacto y evaluación de la experiencia

Consideramos que esta experiencia áulica fue satisfactoria para los estudiantes de la carrera de Comunicación Social ya que durante el cursado se mostraron motivados y agradecidos por el recurso brindado para los compañeros con discapacidad. El uso de los podcasts resultó lúdico e innovador para los estudiantes en las actividades realizadas en clase. Sin embargo, en la instancia de evaluación no todos presentaron el trabajo práctico. Por lo tanto, se puede concluir que el uso de los podcasts en el aula diversa es un recurso a seguir explotando porque potencia la comprensión auditiva de los estudiantes, lo cual de manera indirecta, evidencia en la mayoría de los casos, una mejora en la pronunciación; acerca a los estudiantes con discapacidad. Las TIC en el nivel superior facilitan espacios para la creatividad, la expresión personal y se garantiza el acceso al conocimiento de todos nuestros estudiantes.

Como desafío se plantea para un futuro no lejano el uso de los podcast como herramienta de evaluación para seguir repensando las propuestas pedagógicas mediadas por las TIC en torno al uso de las mismas, advirtiendo su potencialidad en el aula, en los estudiantes y en nuestras propias prácticas

Referencias bibliográficas

- Da Porta, Eva (2015) El acceso a las tecnologías de la comunicación. Debates y perspectivas en América Latina. En Da Porta, E. Las significaciones de las TIC en educación. Ferreyra Editor. Córdoba.
- Espada, Agustín (2017) Podcast. El mundo de la radio on demand. En Revista Fibra. Disponible en: <http://papel.revistafibra.info/podcast-mundo-la-radio-on-demand/>
- Piñeiro-Otero, T.; Caldevilla Domínguez, D. (2012) Podcasting didáctico. Una aproximación a su uso en el ámbito de la universidad española. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, Año 12, Nº 2, (pp.14-30)

LAS TIC COMO HERRAMIENTA DE MOTIVACIÓN Y FORTALECIMIENTO DEL APRENDIZAJE COLABORATIVO

Ana Cecilia Cad
anaceciliacad@unc.edu.ar

Paul Alexis Carrera
paulalexiscarrera@hotmail.com

Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba

Las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) se han instalado en nuestra sociedad, y las instituciones educativas, como espacio social no son ajenas a su presencia (Chiappe, 2016). Dentro del aula de lenguas extranjeras, las TIC se presentan como una herramienta que fortalece la metodología comunicativa al mismo tiempo que influyen sobre la motivación extrínseca (Harmer, 2007) del alumnado y su interés en el trabajo colaborativo (Stockwell, 2013). La motivación es esencial para que el alumno decida invertir interés, tiempo y esfuerzo en el proceso de enseñanza aprendizaje (Dörnyei, 2001; Ushioda & Dörnyei, 2011). Existe un alto grado de correlación entre la motivación manifiesta por parte del alumnado y la vinculación entre pares. Además de fomentar relaciones interpersonales positivas y la autovaloración de cada aprendiente, el trabajo colaborativo por su naturaleza social se adecua al enfoque de aprendizaje constructivista (Vygotsky, 1978) adoptado por la cátedra en la que la investigación se desarrolla. Cabe destacar que el aprender a trabajar en grupo es considerado un aprendizaje esencial en el siglo XXI (P21 Partnership, 2007). El presente trabajo se centra en las actividades de uso de la lengua y se lleva a cabo en el contexto de la materia de Lengua Inglesa I en la Facultad de Lenguas (UNC) del profesorado, traductorado y licenciatura en inglés. Nuestro trabajo pretende compartir los resultados de una intervención pedagógica mediada por las TIC con el propósito de generar mayor motivación del alumnado para trabajar en tareas relacionadas con la práctica del uso de lengua de manera colaborativa. Con respecto al tipo de actividades realizadas, realizamos intervenciones donde hubo casos de sustitución y aumento (mejora) y casos de modificación y redefinición (Puentedura, 2006). En este trabajo también se compartirán los alcances y las limitaciones del uso de las TIC observadas durante esta intervención.

Palabras clave: motivación, trabajo colaborativo, tecnología, uso de la lengua, lengua extranjera.

Introducción

El uso de los teléfonos celulares para promover la enseñanza y aprendizaje del inglés en el aula ha recibido la atención de diferentes investigadores que tratan de determinar su valor educativo y efectividad para poder integrar tecnologías a la clase de lengua extranjera (Al-Emran, 2016). Algunas de las razones por las que estos dispositivos han logrado acaparar la atención de docentes e investigadores están relacionadas con la disponibilidad de los celulares en las aulas, su capacidad de conectividad y posibilidad de acceder a diferentes herramientas y aplicaciones educativas. Por las ventajas antes mencionadas, se decide implementar el uso de celular como herramienta educativa en el aula de Lengua Inglesa I en la Facultad de Lenguas, UNC, con el fin de promover el aprendizaje en actividades relacionadas con el uso de la lengua y al mismo tiempo motivar a los alumnos a involucrarse en su aprendizaje.

Existen diferentes investigaciones que permiten vislumbrar el rol potencial que las tecnologías

móviles pueden tener el campo de la adquisición de una segunda lengua. Entre las ventajas de dichos dispositivos se pueden nombrar la accesibilidad, inmediatez, interactividad y situacionalidad de actividades instruccionales (Ogata & Yano, 2005). Otros estudios desarrollan un uso tradicional de la tecnología para la presentación del contenido o la presentación de vocabulario (Levy & Kennedy, 2005; Norbrook & Scott, 2003; Thornton & Houser, 2001, 2005). Otros trabajos se centran en generar un proceso de interacción entre los alumnos (Días, 2002). En términos generales, estos trabajos enlistan diferentes beneficios del aprendizaje mediado por dispositivos móviles: motivar a los alumnos en aprendizaje auténtico, fomentar la generación de contenido producido por los alumnos y desarrollar las habilidades de escucha y habla. Sin embargo, Bachore (2015) menciona que la mayoría de estos estudios se han desarrollado por un periodo corto de tiempo y con pocos participantes, por los que la mayoría de los resultados han sido inconclusos. Además, este investigador indica que estudios sobre el aprendizaje de la gramática, la pronunciación y la habilidad escrituraria no se encuentran suficientemente representados en el campo de la investigación del aprendizaje de lengua extranjera.

La adquisición de una lengua implica que los alumnos deban adquirir ciertos elementos lingüísticos a través de ejercicios de uso de la lengua (*Use of English*). En primer año los alumnos se enfrentan por primera vez a este tipo de ejercicios de manera estructurada y sistemática. Es importante que los alumnos logren adquirir el tipo de estrategias que le permitan sacar provecho a este tipo de ejercitación ya que a lo largo de su carrera los alumnos del Traductorado, Profesorado y Licenciatura en inglés deberán realizar este tipo de ejercitación desde Lengua Inglesa I a IV. Cabe aclarar que el nivel de dificultad de este tipo de ejercitación se incrementará de manera gradual.

Por su naturaleza, este tipo de ejercitación puede tornarse repetitiva por lo que los alumnos no siempre demuestran un nivel de motivación y concentración altos al realizarlas. También, por el formato del ejercicio, este tipo de actividad parece favorecer el aprendizaje individual más que el colaborativo.

Por esta razón, en el presente trabajo se busca examinar el impacto del uso del celular (m-Learning) en actividades relacionadas con el uso de la lengua y la motivación del alumnado al realizar tareas en el aula donde se enseña una lengua extranjera a nivel superior. El primer objetivo es incrementar el nivel de motivación de los alumnos para resolver ejercicios relacionados con el uso de la lengua. El segundo objetivo es incrementar el nivel de interacción entre los alumnos para poder desarrollar estrategias en conjunto.

Aprendizaje Mediado por Dispositivos Móviles

El Aprendizaje Mediado por Dispositivos Móviles (*Mobile Assisted Language Learning*, MALL) puede ser definido como el uso de tecnologías móviles para el aprendizaje de una segunda lengua, especialmente en situaciones en donde los dispositivos portátiles ofrecen alguna ventaja específica (Kukulska-Hulme & Traxler, 2005). De acuerdo con Warschauer y Meskill (2000) el uso apropiado de nuevas tecnologías permite la integración de lenguaje, contenido y cultura más que antes y otorga a los alumnos nuevas oportunidades para el aprendizaje autónomo.

Dentro del MALL, encontramos m-learning o aprendizaje móvil. Este tipo de aprendizaje se define como "aprendizaje personalizado, situado y conectado a través del uso del celular" (Romrell, Kidder, & Wood, 2014, p. 2). El proceso de aprendizaje que tiene lugar en m-Learning es personalizado no solo porque el celular puede ser personalizado en lo relacionado con los colores, materiales, tipo de software, etc. sino también es personalizado por el contenido e interfaces utilizadas en los dispositivos móviles para adaptarlas a las necesidades de los usuarios. Esta propiedad de los celulares les permite a los programadores crear aplicaciones que satisfagan las necesidades educativas de los alumnos. El m-learning es situado. Cheon et al. (en Romrell, Kidder & Wood, 2014) resalta la naturaleza portable de los dispositivos móviles

que permite a los alumnos "estar situados dentro del mundo real" (p. 3) en sus procesos de aprendizaje. En otras palabras, los alumnos tienen acceso "a información en el momento que se encuentra situada en un contexto dado" (p. 4) y que es capaz de cruzar los muros del aula. Finalmente, m-Learning es conectado. Los dispositivos móviles permiten una conectividad instantánea a través de redes de datos y wi-fi.

Este tipo de aprendizaje, m-Learning, cuenta con un modelo que permite clasificar los diferentes tipos de actividades que se pueden realizar con el dispositivo móvil. El modelo SAMR clasifica al aprendizaje a través del celular en cuatro categorías: *substitución*, *aumento*, *modificación* y *redefinición*. La *substitución* se define como el reemplazo de una actividad que podría haberse realizado sin el uso de tecnología por medio de un celular. En el *aumento*, la tecnología permite un sustituto por otras actividades de aprendizaje con algunas mejoras del tipo funcional. En el caso de la *modificación*, la tecnología permite el rediseño de la actividad de aprendizaje. Finalmente, en la *redefinición*, la tecnología permite la creación de actividades que no podrían haber sido realizadas sin tecnología (Romrell, Kidder, & Wood, 2014).

Las actividades que se puedan crear con el objetivo de fomentar el uso del celular se realizan en cierta medida a través de aplicaciones. Entre las aplicaciones que más hemos usado en nuestro trabajo de investigación encontramos Kahoot, Quizzes, QR codes, Canva, Educaplay, YouTube, etc.

Kahoot es definido como una herramienta popular en aprendizaje móvil que se puede utilizar en el aula para darle vigor a las clases, para que los alumnos tengan motivación y un soporte metacognitivo en el aula con poca intervención del docente (Plump, C. & LaRosa, J., 2017). Dicha aplicación sistematiza los resultados del juego. Esto le permite al docente tener una idea más concreta sobre aspectos relacionados a la evolución de los alumnos. Los códigos QR, por sus siglas en inglés Quick Response Code, son códigos de barras que pueden ser escaneados por un dispositivo móvil y permiten direccionar al escáner a una página web. Una de las ventajas de usarlos es que proveen un acceso rápido a las páginas que son muy largas. Además, ya que los alumnos constantemente usan recursos digitales cuando buscan información, ésta es una forma de ayudarlos a desarrollar su literacidad digital (Thorne, 2016, p. 748). Los códigos QR "sirven como potencializadores del material impreso" (Chiappe, 2016, p. 12) ya que establecen un link entre el aula y la internet al mismo tiempo que los alumnos pueden acceder a textos en su contexto y que están, probablemente, más actualizados. Otro recurso que utilizamos en clase es Educaplay. Dicho recurso es una plataforma educativa que permite la creación de actividades *online* que luego los alumnos pueden realizar en clases o a distancia. Dicha plataforma ofrece una variedad de recursos que le permite a los docentes crear diferentes tipos de actividades: crucigramas, ruletas de palabras, unir con flechas, adivinanzas, diálogos, ordenar letras, ordenar palabras, hacer tests, presentaciones, videos, etc. Luego de ser creadas, es posible copiar el link de la actividad y crear un código QR. De esta forma, se puede observar cómo las distintas aplicaciones se pueden complementar para fomentar el uso del celular. Tanto Kahoot como Eduplay le permiten al docente poder evaluar los resultados que obtuvo cada alumno o equipo al finalizar la clase. De esta forma es posible identificar aquellos puntos que han sido problemáticos por el grupo en general y para algunos alumnos en particular. Canva es una aplicación que permite la creación de diseños gráficos de manera muy simple y rápida. Es una muy buena herramienta para que los alumnos hagan uso de su creatividad e ingenio.

El Aprendizaje Mediado por Dispositivos Móviles es clave para fomentar el aprendizaje por parte de nuestros alumnos. Esto es posible por medio de distintos dispositivos móviles, entre ellos el celular. El aprendizaje por medio del celular se define como aquel aprendizaje que es personalizado, situado y conectado. Dicho aprendizaje es posible no sólo gracias a la presencia del celular sino al desarrollo de aplicaciones con fines educativos que permiten acercar el conocimiento al alumno.

Motivación

Dörnyei & Ushioda (2011) establecen que las aulas son microcosmos en la que los alumnos se desarrollan, por esta razón no hay un solo enfoque motivacional que pueda capturar su complejidad. Es sabido que la motivación sustenta el comportamiento necesario para que el aprendizaje de la lengua ocurra. Para este trabajo emplearemos el modelo de motivación de Dörnyei (2001) que sigue un enfoque orientado en el proceso y entiende la motivación como un concepto dinámico y variable en el tiempo. El proceso se encuentra dividido en fases: 1) la motivación elegida: se refiere a la motivación que lleva a alcanzar un objetivo; 2) la motivación ejecutable: lo que implica mantener la motivación en el tiempo; 3) motivación retrospectiva: se analiza que tipo de actividades fueron efectivas y pueden ser mantenidas (Dörnyei, 2001). Este marco de motivación se empalma con MALL ya que ofrece la posibilidad de seleccionar un actividad u objetivo tangible y rápidamente visualizable. A través del celular, el acceso a aplicaciones cuyas interfaces son amigables y atractivas permite mantener la motivación del alumno durante la clase en un nivel pertinente que contribuye al proceso de aprendizaje. Otras ventajas como el confort y la flexibilidad logran seducir a los aprendientes gracias a las oportunidades de trabajo colaborativo e interacción que brindan. Finalmente, este marco nos permite una fase de retrosección que se desarrollará en la sección de hallazgos.

Aprendizaje colaborativo

A través del uso de la tecnología se puede fomentar el aprendizaje colaborativo. El aprendizaje colaborativo ayuda a los alumnos a alcanzar objetivos compartidos y a maximizar el potencial propio y de sus pares al encontrarse en proximidad cercana con otros (Vygotsky, 1978). La importancia del trabajo colaborativo recae en la forma en la que puede motivar a los alumnos, involucrarse en actividades de pensamiento reflexivo (Dziedzic, Janissek, & Bender, 2008), ayudarlos a desarrollar la autonomía (McMahon, 2010) y a fortalecer la comunidad de aprendizaje de la que ellos forman parte (Søndergaard, 2009).

El trabajo de Lev Vygotsky (1978) se ha convertido en la piedra fundacional de la teoría del desarrollo social. La teoría de Vygotsky enfatiza el rol fundamental de la interacción social en el desarrollo de la cognición (Vygotsky, 1978) dado que en el marco de esta teoría la comunidad juega un papel central en el proceso de aprendizaje. Vygotsky plantea que el ser humano comienza su proceso de aprendizaje a través de la comunicación e interacción con otros. Además, es importante que la interacción se dé con expertos y personas que tengan diferentes grados de conocimiento para que cada uno de los miembros de una comunidad pueda beneficiarse con esa interacción. Hay investigaciones que apoyan el argumento de que el aprendizaje colaborativo presenta más ventajas que el aprendizaje competitivo o individualizado. En otras palabras, comparado con el trabajo competitivo o individualizado, la cooperación permite alcanzar mejores logros tanto a nivel grupal como individual, desarrollar estrategias de razonamiento y metacognición, y buscar soluciones a problemas.

Por lo tanto, promover un ambiente de aprendizaje colaborativo en la clase de lengua extranjera, nos permite generar la posibilidad de promover la interacción entre los alumnos a través de discusiones grupales, la colaboración y la retroalimentación. De esta manera se puede dar lugar a una comunidad de aprendizaje que promueva el desarrollo continuo, la autonomía y el aprendizaje reflexivo.

Contexto de investigación

Esta investigación se llevó a cabo en una universidad estatal en donde se trabajó con alumnos de primer año de la cátedra de Lengua Inglesa I en la Facultad de Lenguas, UNC. En general, la edad promedio de los alumnos ronda entre los 18 y los 19 años. En esta facultad los alumnos cuentan con acceso a computadoras y wifi libre. Ellos cuentan con celulares inteligentes

propios y las aulas se encuentran equipadas con proyector, pizarra blanca, computadoras y equipos de sonido.

Participantes

Los participantes de este estudio son cuarenta y ocho alumnos de Lengua Inglesa I de la Facultad de Lenguas, UNC, cuya lengua materna es el español. El nivel que se espera que los alumnos alcancen durante el cursado de la materia es intermedio según el Marco de Referencia Europeo para las Lenguas. En primer año los alumnos se encuentran adaptándose a lo que implica el estudio sistemático de la lengua a través del estudio de contenido y la realización de ejercicios del uso de la lengua. Los participantes contaban con celulares propios. Algunos trabajaron con sus propios paquetes de datos mientras otros se conectan al wifi libre que ofrece la universidad.

En este trabajo también participaron dos docentes. Mientras uno guiaba las actividades de la clase en términos de dar instrucciones sobre cómo usar las herramientas tecnológicas y realizar explicaciones teórico-prácticas sobre las actividades del uso del lenguaje, el otro docente tomaba notas de campo y fotografías.

Diseño del trabajo de investigación

Este trabajo se enmarca en el enfoque cualitativo ya que los métodos para la recolección de datos son principalmente no estructurados y no numéricos (Dörnyei, 2001). Se trabaja con un gran conjunto de datos extraídos de encuestas, imágenes, análisis de documentos y observaciones de clase durante un periodo de tres meses para tratar de obtener la mayor cantidad de detalles sobre el fenómeno observado. Dado que este trabajo tiene como participantes a los alumnos de primer año, se empleó el segundo semestre para poner este tipo de intervención pedagógica a prueba. De esta manera, fue posible trabajar con un grupo relativamente consistente de alumnos ya que el desgranamiento de los grupos suele ocurrir durante el primer semestre. Otra ventaja de realizar esta investigación durante el segundo semestre es que los alumnos ya están familiarizados con el funcionamiento de la cátedra, los requisitos que se espera que los alumnos cumplan y el material de clase.

Cada clase de lengua inglesa está diseñada para que haya un espacio en el cual se trabaje con actividades de uso de la lengua. De esta manera la exposición a este tipo de actividades se realiza de manera gradual a fin de que el alumno adquiera el conocimiento sobre el tema y también estrategias que le permitan abordar este tipo de actividades. Para cada clase, los docentes a cargo de la comisión, quienes son al mismo tiempo los docentes investigadores, tenían planeado qué tipo de herramienta tecnológica utilizar teniendo en cuenta el enfoque pedagógico de la materia. Al mismo tiempo, los docentes tenían interés en que los alumnos logran desarrollar diferentes habilidades relacionadas con la alfabetización en el siglo XXI: búsqueda de información en sitios confiables, trabajo colaborativo, estímulo de la creatividad, trabajar con diferentes formatos, entre otros (P21 Partnership, 2007). Por estas razones se emplearon diversas herramientas tecnológicas a lo largo del trabajo de investigación entre las que podemos nombrar: Kahoot, Quizziz, Youtube, código QR y Canva. Como estas herramientas habían sido seleccionadas con anterioridad, cuando era necesario, se les pedía a los alumnos que trajeran ciertas aplicaciones instaladas en su celular con anterioridad. De esta manera, nos garantizábamos un trabajo más fluido en clase, y evitábamos perder tiempo de instrucción por razones técnicas. Los alumnos recibían un recordatorio antes de cada clase a través del aula virtual.

La forma en la que la herramienta tecnológica era usada cada clase variaba con respecto al uso pedagógico que se le daba. Herramientas como Quizziz y Kahoot eran herramientas que nos permitían desarrollar instancias de evaluación formativa para indagar sobre la adquisición de conocimientos por parte de los alumnos. El código QR nos permitía presentar información a los

alumnos de manera gradual, sectorizada, y respetando su tiempo de aprendizaje. Herramientas como Canva les permitían a los alumnos usar su creatividad y poder de síntesis. Otras herramientas como Educaplay tenían el propósito de ayudar a los alumnos a desarrollar el pensamiento crítico y estratégico.

Instrumentos de recolección de datos

Durante este trabajo se recolectó información utilizando tres instrumentos diferentes: cuestionarios, observación de clase y análisis de documentos.

Cuestionarios

Brown (2001) define a los cuestionarios como un instrumento escrito que los participantes de una investigación contestan al escribir una respuesta o seleccionar entre un grupo de respuestas existentes. Mackey y Gass (2005) establecen que este instrumento permite recolectar datos sobre actitudes y opiniones de un gran número de participantes. Iniciamos nuestro trabajo con un cuestionario ya que nos permitía obtener datos sobre las creencias, motivaciones y las reacciones de los participantes frente a un determinado estímulo. Para este trabajo se utilizó un cuestionario semi-estructurado para indagar sobre el acceso y el manejo de herramientas y aplicaciones tecnológicas. También los alumnos participantes tuvieron que expresar sus creencias sobre la importancia de integrar el uso de diferentes tecnologías en el aprendizaje de la lengua extranjera.

Observación de clase

La observación es un método de generar información a través de la observación de un ambiente como una clase. En este trabajo se observaron 20 horas clases utilizando una hoja de observación. A través de este registro se trató de obtener información sobre el nivel de motivación del alumnado al medir su participación autónoma y registrar su lenguaje corporal. Este último registro fue acompañado por un registro fotográfico. Mackey y Gass (2005) detallan que la observación de clase le da al investigador la oportunidad de obtener información sobre el grado de interacción de los estudiantes y ver cómo responden a un método de instrucción en tiempo real. Las fotografías y la hoja de registro permitieron mantener un informe bastante objetivo de lo observado en el tiempo. Además, el realizar un registro estructurado y sistematizado de cada clase permite comparar cada clase para examinar si ciertas intervenciones pedagógicas resultaron ser más exitosas que otras en términos de promover la interacción entre los miembros del alumnado y elevar el grado de motivación de los alumnos para llevar a cabo y finalizar cada tarea. A través de las respuestas del cuestionario los alumnos enunciaron su interés por incorporar el uso de la tecnología en el aula por lo que este trabajo contó con alumnos predispuestos para abordar el cambio metodológico en el segundo semestre.

Análisis de documentos: trabajo del alumnado

Finalmente se realizó un análisis de los trabajos realizados por los alumnos. Este estudio de documentación nos permitió ver cómo cada alumno completaba una actividad. Por un lado, a través de la observación de clase, se puede ver cómo los alumnos establecían diferentes tipos de interacción para poder resolver un ejercicio. En este tipo de interacción se puede ver como los alumnos debían compartir información de carácter lingüístico y tecnológico. El análisis de cada producción final permitía ver que cada par de alumnos había logrado completar cada actividad y comparar dichas actividades para entender cuáles son los procesos finales.

Hallazgos

En una primera instancia, el uso del cuestionario nos arrojó datos pertinentes al tipo de

herramienta tecnológica con la que nuestros alumnos contaban y el conocimiento de dicha herramienta que nuestros alumnos poseen. La totalidad de nuestros alumnos (48) contaban con celulares inteligentes con capacidad suficiente para poder instalar las aplicaciones con las que se trabajó en clase. Los alumnos manifestaron estar familiarizados con dispositivos, herramientas y aplicaciones relacionadas con las redes sociales. Por ejemplo, al ser usuarios de Instagram conocían cómo manejar la cámara del celular y los filtros propios de Instagram. Sin embargo, a pesar de las cuantiosas horas en las que los alumnos utilizan el celular, ninguno de los usuarios expresó tener conocimiento sobre el uso del celular como herramienta de aprendizaje de una segunda lengua. Al mismo tiempo cuando los alumnos fueron consultados sobre qué aplicación o herramienta tecnológica usaban más para el aprendizaje de una segunda lengua, la mayoría respondió el uso de diccionarios monolingües *online* y YouTube lo que deja en evidencia el limitado uso por parte de los alumnos de diferentes elementos tecnológicos que podrían facilitar el aprendizaje de una segunda lengua.

La observación de clase permitió ver cómo los alumnos manifestaban un comportamiento que evidenciaba su motivación para permanecer en la clase y participar de la misma en forma activa. Los alumnos exhibían un lenguaje corporal propio de una persona motivada: sentados de forma erguida, manteniendo la atención en el docente cuando era necesario, estableciendo contacto visual entre docentes y alumnos o alumnos y alumnos dependiendo de lo que la situación requería. Además, el registro de observación en el que se anotó las instancias de intervención de cada alumno de manera espontánea. Dicho registro fue comparado con uno realizado previo a esta intervención y permitió concluir que el uso espontáneo del lenguaje entre alumnos y docente- alumnos se incrementó. También fue grato notar que alumnos que pocas veces habían contribuido antes, realizaron varias intervenciones. Las intervenciones podrían categorizarse en dos tipos: intervenciones en relación con las herramientas tecnológicas e intervenciones con respecto al uso de la lengua. Es notable que algunos alumnos lograron animarse a hablar con el fin de ayudar a los compañeros a resolver problemas tecnológicos y luego también se animaron a contribuir más en actividades relacionadas con el uso del lenguaje. La interacción entre los alumnos para resolver problemas quedó plasmada en sus actividades ya que al comparar dichos trabajos se evidenciaba un trabajo relativamente homogéneo entre los diferentes miembros del alumnado. Por lo que el trabajo colaborativo les permitió a los alumnos compartir desde sus fortalezas para poder trabajar sobre las debilidades de sus pares y permitirles avanzar en el camino del desarrollo de conocimiento y estrategias de aprendizaje, y resolución de ejercicios de uso de la lengua.

Algunas de las limitaciones de este estudio es que número de alumnos es pequeña y se trabajó solo con un grupo de alumnos por lo que los resultados de este estudio no son extrapolables. A futuro se podría considerar hacer una extensión de este trabajo de investigación.

Conclusiones

Los resultados de este trabajo contribuyen a alimentar los grupos de estudios que apoyan la integración de la tecnología en el aula de lengua extranjera. Este trabajo ha contribuido a muchos estudios sobre el uso de la tecnología que, implementada de forma armoniosa con una pedagogía de la enseñanza de la segunda lengua, tiene un gran impacto en el nivel de motivación de los alumnos al realizar actividades de uso del lenguaje. Además, muestra que el nivel de interacción entre los alumnos puede aumentar para poder promover un verdadero aprendizaje colaborativo.

Referencias bibliográficas

- Al-Emran, M.; Elsherif, H.M.; Shaalan, K. (2016) Investigating attitudes towards to use of mobile learning in higher education. *Computer Human Behaviour*, 56, 93–102.
- Bachore, M.M. (2015) Language Learning through Mobile Technologies: An Opportunity for

- Language Learners and Teachers. *Journal of Education and Practice*, 6, 31, 50- 53.
- Brown, J. D. (2001) *Using Surveys in Language Programs*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chiappe, A. (2016). Tendencia sobre contenidos educativos digitales en América Latina. SITEAL. UNESCO: Buenos Aires.
- Dias, J. (2002). Cell phones in the classroom: Boon or bane? *C@lling Japan*, 10(2), 16-21. *Journal of Second Language Teaching and Research Volume One Issue One*
- Dörnyei, Z. (2001) *Motivational Strategies in the Language Classroom*. UK: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. & Ushioda, E. (2011) *Teaching and Researching Motivation*. (2nd edition) Great Britain: Pearson Education Limited.
- Dziedzic, M., Janissek, P., R., & Tozzi, M., J. (2007) "A Graduate Course in Faculty Development", 37th ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference, Oct. 10-13, Milwaukee, WI, 2007, Session T1A-4
- Harmer, J. (2007) *The practice of English language teaching*. (4th edition). UK: Longman.
- Kukulka-Hulme, A.; Traxler, J. (2005) *Mobile Learning: A Handbook for Educators and Trainers*. London, UK: Routledge.
- Levy, M., & Kennedy, C. (2005). Learning Italian via mobile SMS. In A. Kukulka-Hulme & J. Traxler (Eds.) 76- 83. *Mobile Learning: A Handbook for Educators and Trainers*. London: Taylor and Francis
- Mackey, A. y Gass, S.M. (2005) *Second Language Research: Methodology and Design*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- McMahon, T. (2010). Combining peer-assessment with negotiated learning activities on a day-release undergraduate-level certificate course (ECTS level 3). *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 35(2), 223.
- Norbrook, H., & Scott, P. (2003). Motivation in mobile modern foreign language learning. In J. Attewell, G. Da Bormida, M. Sharples, & C. Savill-Smith (Eds.), *MLEARN 2003: Learning with mobile devices* (pp.50- 51). London: Learning and Skills Development Agency.
- Ogata, H., & Yano, Y. (2005). Knowledge awareness for computer-assisted language learning using handhelds. *International Journal of Learning Technology*, 5(1), 435-449.
- Plump, Carolyn & LaRosa, Julia. (2017). *Using Kahoot! in the Classroom to Create Engagement and Active Learning: A Game-Based Technology Solution for eLearning Novices*. *Management Teaching Review*. 2. 237929811668978. 10.1177/2379298116689783.
- Puentedura, R. (2006). SAMR and TPCK: Intro to Advanced Practice. <http://hippasus.com/rrpweblog/rubenrp@hippasus.com>
- P21 Partnership (2007, 01 16). Framework for 21st Century Learning. <http://www.p21.org/our-work/p21-framework>
- Romrell, D., Kidder, L., & Wood, E. (2014). The SAMR Model as a Framework for Evaluating mLearning. *Online Learning*, 18(2). doi: <http://dx.doi.org/10.24059/olj.v18i2.435>
- Søndergaard, H. (2009). Learning from and with peers: the different roles of student peer reviewing. In *Proceedings of the 14th Annual SIGCSE/SICUE Conference on Innovation and technology in Computer Science Education* (pp. 31- 35). New York, NT: ACM
- Stockwell G. (2013) *Technology and Motivation in English-Language Teaching and Learning*. In: Thorne, T. (2016). *Augmenting Classroom Practices with QR Codes*. *TESOL Journal*. <https://doi.org/10.1002/tesj.257>.
- Thornton, P. & Houser, C. (2005). Using mobile phones in English Education in Japan. *Journal of Computer Assisted Learning*, 21, 217-228.
- Vygotsky, L.S. (1978) *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Warschauer M, Meskill C. 2000. Technology and Second Language Teaching and Learning. En J. Rosenthal (ed) *Handbook of Undergraduate Second Language Education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

ENTRENAMIENTO EN AUTOEVALUACIÓN DE LA PRONUNCIACIÓN: PILOTEO DE ACTIVIDADES Y RECURSOS TECNOLÓGICOS

Canavosio, Andrea de los Ángeles
Facultad de Lenguas, UNC
andrea.canavosio@unc.edu.ar

El desarrollo de recursos tecnológicos que resultan útiles para estudiantes de ILE viene acompañando un cambio de paradigma en lo que respecta los actores involucrados en la evaluación. Aunque tradicionalmente la evaluación del desempeño de los estudiantes de una segunda lengua ha sido llevada a cabo por sus docentes, en las últimas décadas se ha planteado la necesidad de generar una cierta autonomía por parte de los alumnos para regular sus propios procesos de aprendizaje. Esta concepción de autorregulación del aprendizaje puso de relieve la evaluación desde nuevas perspectivas y ha involucrado a diferentes actores que forman parte del contexto educativo. Estas tendencias han abierto paso al surgimiento de instancias de evaluación realizadas por los mismos estudiantes por medio de las cuales analizan y reflexionan acerca de su propio desarrollo académico. Se fomenta que los alumnos reciban y brinden retroalimentación a sus pares y también evalúen su propio desempeño, lo cual les permitirá monitorear sus procesos de aprendizaje. Dentro de estas modalidades de evaluación, orientadas hacia el proceso de aprendizaje, las actividades de autoevaluación permiten observar a los participantes por un determinado período y detectar cambios de actitud hacia el aprendizaje y en su nivel de competencia lingüística a lo largo del proceso de aprendizaje. Los avances tecnológicos permiten que los alumnos dispongan de herramientas impensadas hace solo algunos años para poder registrar y analizar su desempeño oral, por ejemplo. Este trabajo está enmarcado en una investigación de mayor envergadura en la cual se propone analizar el impacto del entrenamiento sistemático en autoevaluación de la pronunciación en el desempeño de estudiantes universitarios. En esta propuesta en particular se pretende analizar los cambios realizados en el material de entrenamiento, sus actividades y sus recursos, a partir de su piloteo.

Palabras clave: autoevaluación, pronunciación, materiales, actividades, recursos tecnológicos

Introducción

Este trabajo está enmarcado dentro de un proyecto de la carrera Doctorado en Ciencias del Lenguaje con Orientación en Lingüística Aplicada ofrecida por la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba (UNC). El objetivo general de este proyecto marco es investigar el impacto de la incorporación de la autoevaluación (AE) como recurso didáctico para mejorar la producción de rasgos segmentales, prosódicos y paralingüísticos de estudiantes universitarios de inglés. Se trata de una experiencia que se desarrolla en el ámbito de la práctica y entrenamiento de la fonética y fonología inglesas con dos grupos de estudiantes del Profesorado, Licenciatura y Traductorado de inglés de la Facultad de Lenguas, UNC.

Específicamente, el trabajo de doctorado pretende medir el efecto del tratamiento que integra la técnica de AE como recurso didáctico para la enseñanza de la pronunciación del inglés en la producción oral de alumnos de la materia Fonética y Fonología II y compararlo con los resultados de otro tratamiento que no la incluye.

Para el tratamiento se diseñó material con actividades teórico-prácticas. Al iniciar el entrenamiento, se proponen tareas para reflexionar sobre el rol de la pronunciación en el desarrollo profesional de los estudiantes de lenguas extranjeras. Luego se propone trabajar en

profundidad con el concepto de evaluación y con todos los elementos que hacen a la evaluación de la oralidad para luego concentrarse en el concepto de autoevaluación. Todo el proceso versa sobre el desarrollo de dos habilidades fundamentales que se trabajan en la materia Fonética y Fonología II: presentaciones orales cortas y lectura en voz alta expresiva.

El desarrollo de materiales incluye no solo su creación, sino también su evaluación, modificación e investigación (Tomlinson, 2012). Es el lugar central en donde la teoría debe ser puesta en práctica, proceso que contribuye al entrenamiento y a la experiencia de los docentes (Canniveng y Martínez, 2003). Un gran número de actores están involucrados en este proceso: estudiantes, docentes y diseñadores de materiales e investigadores, lo cual hace que el desarrollo de materiales sea un trabajo eminentemente colaborativo. Es de suma importancia que cada uno de estos actores tenga en cuenta las necesidades y particularidades de los demás para que el resultado sea el material esperado.

En este trabajo en particular, se describirá la prueba piloto de los materiales diseñados para las sesiones de entrenamiento y se detallarán los cambios que se le realizaron a partir de su piloteo.

La evaluación de la oralidad y la AE

Tanto el desarrollo de la habilidad oral como su evaluación son partes claves de los procesos de enseñanza y de aprendizaje de una lengua extranjera. La evaluación de la oralidad, y, en consecuencia, los instrumentos que se utilizan para evaluarla pueden tomar diferentes formas: uno o varios evaluadores pueden formular preguntas e interactuar con el estudiante; el o los alumnos pueden realizar presentaciones orales o interactuar entre ellos, entre otras (Joughin, 2010). Cabe destacar que la evaluación del desempeño oral es muy compleja debido a la multiplicidad de aspectos que deben tenerse en cuenta simultáneamente, la variedad de factores que pueden influir la percepción del evaluador y la naturaleza elusiva del habla (Luoma, 2004; García Jurado y Arenas, 2005; Luchini, 2015). Mientras los alumnos hablan, los evaluadores deben prestar atención simultáneamente no solo al desarrollo de las ideas expresadas, sino también al uso del vocabulario y las estructuras gramaticales, a la pronunciación y a la fluidez, entre otros aspectos.

La complejidad del discurso hablado hace que el proceso de evaluación sea desafiante (Bachman y Palmer, 2010). Esta complejidad presenta un reto no solo para los docentes, sino también para los alumnos, quienes deben comprender la naturaleza intrincada del discurso hablado y, en consecuencia, los criterios que se utilizan para evaluarlo. En estos casos, la AE es una herramienta valiosa para ayudar a los estudiantes a comprender este fenómeno multidimensional y para familiarizarse con los criterios de evaluación.

Boud y Falchikov (1989), Boud y Brew (1995) y Geeslin (2003) definen a la AE como la acción que lleva a cabo un aprendiz al establecer criterios de evaluación y juzgar su propio proceso de aprendizaje, identificando logros y falencias en su desempeño. Weisi y Karimi (2013) ubican a esta técnica en la categoría de formas alternativas de evaluación, junto con la retroalimentación entre pares, el uso de *portfolios* y las entrevistas, entre otros. Estos autores destacan que la AE tiene la capacidad de potenciar y maximizar los resultados de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Black y William (1998) la incluyen como un tipo de evaluación formativa, es decir que tiene lugar durante el proceso de enseñanza y apunta, fundamentalmente, a brindar retroalimentación para mejorar el desempeño y la motivación de los estudiantes durante un período determinado. Estos autores agregan que la AE es indispensable para que los estudiantes aprendan a usar la retroalimentación de manera apropiada, y que es una condición *sine qua non* para el aprendizaje efectivo.

Por otro lado, McMillan y Hearn (2008) definen a la AE como el proceso por el cual los alumnos monitorean su comportamiento durante el aprendizaje y desarrollan estrategias para mejorar sus habilidades. Según estos autores, un alumno se está autoevaluando cuando juzga su desempeño para mejorarlo, identificando discrepancias entre el desempeño actual y el

deseado. Para llevar a cabo la AE es necesario que la instrucción esté basada en estándares (*Standards-based instruction*), donde se explicitan puntos de referencia y criterios de evaluación bien definidos. La AE permite que los estudiantes internalicen estos criterios, los cuales les servirán de guía en cada tarea, para tener presente qué es lo que se espera que logren. En el caso de la habilidad oral, resulta de suma relevancia que el estudiante pueda internalizar el gran número de aspectos que contribuyen a que su desempeño sea el esperado, para así poder identificar sus fortalezas y los puntos que necesita afianzar.

Los alumnos a los que se les enseña cómo autoevaluarse suelen ser más persistentes a la hora de completar una tarea, tener más confianza en sus capacidades y hacerse más responsables del trabajo que se les encarga en comparación con los alumnos que no aplican esta técnica (Rolheiser y Ross, 2001). Campbell y otros (2001), Topping (2003), Falchikov (2005), Ross (2006) y Sebba y otros (2008) señalan que la AE fomenta el uso de habilidades cognitivas superiores, desarrolla habilidades reflexivas y críticas, incrementa la autonomía, la autoestima y la motivación, mejora el comportamiento durante la realización de las tareas asignadas y estimula el compromiso y participación en actividades subsiguientes a las de AE. Además, el uso de esta técnica tiene un impacto positivo en la activación de conocimiento previamente adquirido y ayuda a que los estudiantes planeen, monitoreen y dirijan su propio proceso de aprendizaje. La incorporación de la AE de la oralidad como una práctica habitual, tanto de estudiantes como de profesionales de la lengua experimentados, puede tener un impacto perdurable y eficaz en su habilidad del habla.

Ross (2006, p. 2) sostiene que para que el proceso de AE sea más beneficioso, tres condiciones deben darse: que los estudiantes y los docentes negocien y discutan los criterios de AE, que el diálogo docente-estudiante se centre en evidencia puntual que sirva para juzgar el desempeño del alumno y que la AE sirva para determinar la calificación del alumno.

El proceso de AE

McMillan y Hearn (2008) proponen conceptualizar a la AE como una combinación de tres componentes que se relacionan de manera cíclica y continua: 1) automonitoreo, 2) autocrítica e 3) identificación e implementación de un plan o pasos a seguir para mejorar el desempeño. El automonitoreo es una habilidad indispensable dentro del proceso de AE y consiste en prestar atención a la actividad que se está realizando, mientras el aprendizaje está teniendo lugar, generalmente teniendo en cuenta criterios o estándares externos (Schunk, 2004). En otras palabras, durante el automonitoreo, el alumno toma conciencia de sus acciones, procesos mentales y su progreso a medida que estos ocurren. Por esta razón, es una parte esencial del proceso que los alumnos recorren cuando se autoevalúan. Un segundo componente de la AE es la autocrítica (en inglés, *self-judgement*), que consiste en identificar el progreso hacia el desempeño deseado. Teniendo en cuenta criterios previamente establecidos, los alumnos juzgan su propio desempeño y así logran tener una idea más clara y acabada de los objetivos que han alcanzado y qué les queda por aprender o reforzar (Bruce, 2001). En el tercer componente, los alumnos deben plantearse objetivos y actividades por realizar. Estos objetivos y actividades tienen como finalidad afianzar los conocimientos y las habilidades en los que identificaron mayores dificultades. Una vez que los alumnos llevan a cabo esta última etapa, el proceso de AE vuelve a comenzar. Los alumnos seleccionan actividades y estrategias para alcanzar los nuevos objetivos planteados y las llevan a cabo. Luego se brindan retroalimentación a sí mismos sobre el trabajo realizado teniendo en cuenta los criterios de evaluación estipulados *a priori*. Por último, formulan nuevamente un plan de acción para mejorar su desempeño. El proceso de AE tiene necesariamente un carácter cíclico o recursivo, como ya lo señaláramos.

Cabe destacar que el rol docente en todo este proceso es de suma importancia. Los docentes deben saber guiar y asistir a los alumnos para que puedan plantearse objetivos, seleccionar estrategias y actividades, reflexionar y autoevaluarse. Es decir, los docentes se convierten en

consejeros, asistentes y fuente de motivación para sus estudiantes, mientras los alumnos aprenden de sus propias experiencias (Joyce, Weil y Calhoun, 2005).

Metodología

Los participantes de este estudio son estudiantes de Fonética y Fonología Inglesa II de las carreras de Profesorado, Traductorado y Licenciatura en Lengua y Literatura Inglesa de la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba.

En una primera instancia, se diseñó el material de entrenamiento de autoevaluación de la pronunciación para ser utilizado durante el período de intervención con el grupo experimental teniendo en cuenta los rasgos que se trabajan y ejercitan en clase y que, posteriormente, se evalúan en los exámenes de Fonética y Fonología Inglesa II.

Se seleccionó un grupo de 5 alumnos de una comisión de Fonética y Fonología Inglesa II que no participará del estudio, a los que se les administraron los materiales diseñados a tal fin. Este grupo reducido de alumnos funcionó como muestra piloto de los materiales a implementarse en el futuro trabajo de investigación. El objetivo de esta muestra piloto fue justamente detectar falencias o aspectos que, de ser necesario, requieran ser modificados y ajustados antes de la implementación del proyecto.

Ocho encuentros presenciales de alrededor de una hora y media cada uno tuvieron lugar en un aula con computadora y proyector de la Facultad de lenguas en horarios convenidos entre la investigadora y los participantes. En el primer encuentro se explicó en detalle el objetivo de la prueba piloto y la modalidad que tendrían las sesiones. Se les proveyeron las copias para las sesiones y se les había solicitado con anterioridad a los alumnos que concurrían con sus celulares inteligentes y auriculares para poder realizar las actividades propuestas. La investigadora puso a disposición celulares y auriculares para utilizar en caso de que los estudiantes no tuvieran los suyos. Se trabajó con el material planeado para cada sesión y al finalizar cada clase se hizo una puesta en común en donde los participantes comentaron cómo se sintieron con el material, qué dificultades encontraron, qué actividades les resultaron más útiles e interesantes, entre otras. Durante las actividades, la investigadora tomaba notas de campo para registrar la respuesta de los alumnos al material. En muchas oportunidades los participantes no esperaron a completar la sesión para realizar los comentarios, sino que los expresaron al finalizar las actividades, lo cual resultó conveniente y útil. La investigadora tomó nota de todo lo expresado por los participantes y lo tuvo en cuenta para realizar los ajustes y modificaciones necesarias al material de entrenamiento.

Resultados

Los estudiantes tuvieron una respuesta muy positiva al material y pudieron completar todas las actividades propuestas. Sus comentarios, apreciaciones y sugerencias dieron lugar a algunas modificaciones que se concentraron principalmente en simplificaciones, agregados de recursos audiovisuales para ejemplificar, inclusión de explicaciones o definiciones, ajustes relacionados con el tiempo propuesto para cada actividad y cambios en el cronograma de aplicación.

En la introducción a las sesiones de entrenamiento en AE se proponen dos comics para romper el hielo e introducirnos en el tema. Uno de los cómics en donde aparecía la palabra *formative assessment* (evaluación formativa) fue reemplazado por una escena de programa de televisión, ya que los alumnos no conocían esta palabra, con la cual se trabaja en detalle en la actividad posterior, y, por lo tanto, no entendían el chiste.

Inmediatamente se les propone, mediante una serie de preguntas, reflexionar sobre el rol que tiene el entrenamiento en pronunciación y el desarrollo de las habilidades que se trabajan en Fonética y Fonología II dentro su carrera y en su desempeño como futuros profesionales de la lengua. No fue necesario hacer cambios en las preguntas; pero sí, modificar el tiempo

planeado para esta actividad, ya que les insumió bastante más tiempo de lo previsto. Esto puede deberse a que, como comentaron todos los participantes del piloteo, nunca se habían planteado este tipo de cuestiones ni se habían detenido a reflexionar sobre estos puntos en particular, lo cual les requirió esfuerzo y tiempo extra.

En la sección en la que se trabaja con la palabra “evaluación” se propone una lluvia de ideas. El cambio que se efectuó fue hacer la lluvia de ideas con una aplicación llamada Word it Out en la que se van escribiendo las palabras que proponen los alumnos y una vez que finalizan, se proyecta una especie de nube con palabras o frases en diferentes tamaños, los cuales varían según la cantidad de ocurrencias de cada frase o palabra.

En un ejercicio de discusión en donde los estudiantes deben intercambiar ideas sobre la evaluación formativa y la evaluación sumativa se decidió mostrar previo a la actividad un video en el que se comparan y contrastan estas dos formas de evaluación. Esto se realizó a partir de sugerencias de los estudiantes, quienes expresaron preferir material audiovisual para complementar la teoría que se presentó en formato texto, la cual les resultó insuficiente. Un cambio similar se realizó en el apartado en donde se trabaja con las estrategias de aprendizaje. Se agregó material audiovisual para introducir el tema de estrategias y para reforzar los conceptos teóricos que se introducen en esa sección. En la actividad sobre estrategias se propone clasificarlas según sean cognitivas, socioafectivas o metacognitivas. El cambio que se realizó fue convertir este ejercicio en un juego de la aplicación Kahoot para que los alumnos hicieran algo diferente y entretenido.

También, se tuvo que hacer algunos ajustes de terminología para hacerla más simple. Por ejemplo, en un apartado donde se mencionabas los “agentes de evaluación” se lo parafraseó y en la versión final aparece la frase “personas involucradas en el proceso de evaluación”. Cabe recordar que el material está diseñado exclusivamente en inglés, lo cual puede ser otro factor que dificulte aún más la comprensión. Se simplificaron algunas definiciones. Por ejemplo, en la sección en la que se explican los pasos de la AE, aparecía una descripción de automonitoreo que los participantes manifestaron no entender, por lo que se simplificó la terminología y se parafraseó. Problemas similares surgieron a partir de términos como “estándares”, “criterios” y “desempeño esperado”. En estos casos no se reemplazaron los términos ya que son centrales para lograr los objetivos didácticos propuestos, pero sí se agregaron definiciones claras y precisas en recuadros adicionales.

Otra modificación tuvo lugar en una actividad en la que los estudiantes inicialmente debían ver en el proyector tres presentaciones orales realizadas por estudiantes que hicieron la materia Fonética y Fonología II en años anteriores y completar un cuadro con las fortalezas y debilidades de cada presentación. Trabajar con tres presentaciones resultó demasiado largo y tedioso, por lo que se decidió, a partir de los comentarios de los participantes y de las apreciaciones de la investigadora, suprimir una de las presentaciones y trabajar solo con dos, ya que los objetivos de la actividad se cumplen plenamente con ese número y además se puede dedicar más tiempo de análisis a cada una de esas dos muestras.

Se debió extender el tiempo dedicado al análisis de la grilla que detalla los criterios de evaluación, es decir, los aspectos que se tienen en cuenta a la hora de evaluar el desempeño de un estudiante de la materia. Aunque esta grilla incluye terminología con la que ellos deberían estar familiarizados, ya que se presenta y trabaja de manera minuciosa con estos conceptos en los tres cursos de pronunciación de la carrera, esto no resultó así en la prueba piloto. Se necesitó ejemplificar en la mayoría de los casos y recordarles a los alumnos a qué refería cada aspecto, por lo que se prevé que cuando se haga la intervención con un número mayor de estudiantes, este proceso tomará aún más tiempo.

Un paso previo a la autoevaluación es necesariamente la evaluación entre pares. Inicialmente en el material estaban pautadas actividades en las que los alumnos debían preparar su presentación oral en el aula y luego dar la presentación frente a un compañero. Luego el compañero brindaba retroalimentación a su par con la ayuda de una grilla diseñada específicamente para dicha actividad. Los alumnos manifestaron que les resultó muy difícil

completar la grilla y brindar retroalimentación detallada a su par. Sugirieron que cada alumno se grabara y luego compartiera el video con su compañero, para poder tener la posibilidad de mirar el video más de una vez. Esta opción sería muy desorganizada en un aula con 30 estudiantes, por lo que se decidió que se modificaría la actividad para que cada alumno se grabe en su casa mientras realiza la presentación oral. En clase se compartirán los videos y se brindarán la retroalimentación. Esto facilitará la organización espacial y además permitirá que los alumnos que se sienten intimidados ante la necesidad de filmarse frente a sus compañeros estén más cómodos completando la actividad en privado.

Algo que solicitaron los participantes de la prueba piloto y que no había sido tenido en cuenta al diseñar el material es que se incluyan modelos de presentación oral y de lectura en voz alta ideales. Los alumnos manifestaron que necesitan ver a un compañero que haya realizado la tarea en cumplimiento con todos los aspectos que se requieren en cada uno de los casos. Teniendo en cuenta este pedido, en la versión final del material se incluyeron, tanto en la sección donde se trabaja con presentaciones orales como en la sección donde se trabaja con lectura en voz alta, actividades en las que se analiza el desempeño de alumnos que ya completaron el curso y obtuvieron la nota máxima en las tareas en cuestión.

Por último, debido a que la prueba piloto insumió más tiempo del previsto y debido a que se agregaron actividades y material, se decidió planificar la intervención para 12 sesiones en vez de 8 como estaba pautado inicialmente. Esto apunta a que se pueda desarrollar la totalidad de las actividades en los tiempos reales que demanda cada tarea sin necesidad de suprimir puntos o apurar el proceso.

Conclusiones

En este trabajo se intentó plasmar los cambios y mejoras realizados a un material de entrenamiento en autoevaluación de la pronunciación del inglés a partir de un proceso de piloteo. La prueba piloto de los instrumentos y materiales es un paso esencial en cualquier trabajo de investigación, ya que permite solucionar inconvenientes y evitar problemas en la fase de recolección de datos.

El piloteo de los materiales diseñados para el estudio marco de este trabajo sirvió para realizar ajustes diversos a partir de la respuesta de los estudiantes, de las apreciaciones de la investigadora y de las sugerencias realizadas por los participantes de la prueba. Los cambios realizados se centraron en la inclusión de más recursos tecnológicos para diferentes finalidades, la simplificación terminológica, la ampliación del cronograma, la incorporación de definiciones y explicaciones extras, entre otras.

Para que un material con fines didácticos sea útil y efectivo debe diseñarse teniendo en cuenta a todos los actores involucrados en la situación educativa en donde se utilizará. El proceso descrito en este trabajo tuvo la finalidad de incorporar al diseño las voces y las apreciaciones de los protagonistas del estudio: los estudiantes.

Referencias bibliográficas

- Black, P. y Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation, and Accountability*, 21(1), pp.1-40.
- Boud, D. y Brew, A. (1995). Developing a Typology for Learner Self Assessment Practices. *Research and development in Higher Education*, 18.
- Boud, D. y Falchikov, N. (1989). Quantitative Studies of Self-assessment in Higher Education: a Critical Analysis of Findings. *Higher Education*, 18(5), pp.529-549.
- Bruce, L. B. (2001). Student Self-Assessment: Making Standards Come Alive. *Classroom Leadership*, 5(1), pp.1-6.
- Campbell K., Mothersbaugh D., Brammer C. y Taylor T. (2001). Peer versus self-assessment of oral business presentation performance. *Business Communication Quarterly* 64(3),

pp.23–42.

- Canniveng, C. & Martinez, M. (2003). Materials development and teacher training. Tomlinson, B. (ed.). *Developing Materials for Language Teaching*. Londres: Continuum Press. pp.479-489.
- Falchikov, N. (2005). Improving assessment through student involvement: practical solutions for aiding learning in higher and further education. London/New York: Routledge Falmer.
- García Jurado, Ma. A. y Arenas, M. (2005). *La fonética del español*. Bs. As.: Editorial Quórum.
- Geeslin, K. L. (2003). Student Self-Assessment in the Foreign Language Classroom: The Place of Authentic Assessment Instruments in the Spanish Language Classroom. *Hispania*, 86 (4), pp.857-868.
- Joughin, G. (2010). A Short Guide to Oral Assessment. Leeds Metropolitan University and The University of Wollongong. Recuperado de:
<https://www.qub.ac.uk/directorates/AcademicStudentAffairs/CentreforEducationalDevelopment/FilestoreDONOTDELETE/Fileupload,213702,en.pdf>
- Joyce, B., Weil M. y Calhoun E. (2005). *Models of Teaching*. Boston: Allyn & Bacon.
- Luchini, P. (2015). Incidencia de rasgos prosódicos en la adquisición de una pronunciación cercana a la nativa en alumnos de inglés: Un estudio comparativo con diseño experimental mixto. Tesis Doctoral en Letras, Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Luoma, S. (2004). *Assessing Speaking*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McMillan, J. H. y Hearn, J. (2008). Student self-assessment: The key to stronger student motivation and higher achievement. *Educational Horizons*, 87 (1), pp.40–49.
- Rolheiser, C., y J. A. Ross. (2001). Student Self-Evaluation: What Research Says and What Practice Shows. Recuperado de:
<https://moodle.manistee.org/pluginfile.php/59439/course/section/16807/STUDENT%20SELF-EVALUATION%20WHAT%20RESEARCH%20SAYS%20AND%20WHAT%20PRACTICE%20SHOWS.pdf>
- Ross, J. A. (2006). The Reliability, Validity and Utility of Self-Assessment. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 11(10), pp.1-132.
- Sebba, J., Deakin-Crick, R., Lawson, H., Yu, G., Harlen, W., y Durant, K. (2008). *Systematic review of research evidence of the impact on students in secondary schools of self and peer assessment*. London: EPPI-Centre SSRU.
- Schunk, D. H. (2004). *Learning Theories: An Educational Perspective*. Upper Saddle River, N.J.: Merrill Prentice/Hall.
- Tomlinson, B. (2012). Materials development for language learning and teaching. *Language Teaching: Surveys and Studies*, 45(2), pp.143–179.
- Topping, K. (2003). Self- and peer assessment in school and university: Reliability, validity and utility. Segers, D. and Cascallar, E. (eds.) *Optimising New Modes of Assessment: In Search of Qualities and Standards*. Dordrecht: Kluwer Academic, pp.55–87.
- Weisi, H. y M. N. Karimi, (2013). The effect of self-assessment among Iranian EFL learners. *Procedia - Social and Behavioural Sciences*, 70, pp.731-737.

EL USO DE HERRAMIENTAS DIGITALES PARA FOMENTAR EL APRENDIZAJE ACTIVO Y AUTÓNOMO EN LOS ALUMNOS DE LENGUA INGLESA

Carrera, Paul Alexis

paulalexiscarrera@hotmail.com

Jofré, Consuelo

consuelojofrecaruso@gmail.com

Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba

En la actualidad, vivimos en un mundo global y crecientemente interconectado que demanda “nuevas aproximaciones y nuevos modos de enfocar la formación en capital humano” (Cobo y Moravec, 2011, p. 21). Esto significa que el modelo de educación tradicional necesita repensarse desde nuevas perspectivas. En el Informe sobre Educación Superior 2016 (Horizon Report) también se vio reflejado esto al establecer que “nuevas formas de enseñanza y aprendizaje requieren nuevos espacios” (p. 12). Desde el año 2007, en la cátedra Lengua Inglesa I, asignatura de primer año de la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba, se ha estado implementado un Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA) a través de la plataforma Moodle como parte del enfoque llamado aprendizaje mixto. El aula virtual funciona como herramienta complementaria y opcional a las clases presenciales para promover el aprendizaje centrado en el alumno y que de esta forma puedan desarrollar las cuatro habilidades básicas de la lengua (comprensión auditiva, comprensión lectora, expresión oral y expresión escrita) para alcanzar el nivel intermedio inferior, equivalente al nivel B1 del Marco Común Europeo del Consejo de Europa para lenguas modernas (Council of Europe, 2001). Durante el primer cuatrimestre del año 2018 se implementaron algunos cambios en la sección “Uso de la Lengua” (Use of English) para mejorar el entorno virtual de aprendizaje. En base a esta implementación y a los resultados satisfactorios obtenidos a través de una encuesta realizada a los alumnos que participaron en el entorno virtual, se decidió continuar con el diseño de actividades sobre frases verbales y formación de palabras para dicha sección. El objetivo de esta presentación es compartir las actividades diseñadas con distintas herramientas digitales durante el segundo cuatrimestre del año 2018 en la sección de uso de la lengua que favorezcan un aprendizaje activo y autónomo.

Palabras clave: lengua inglesa, Moodle, EVA , aprendizaje activo y autónomo

Descripción del problema, aspectos a mejorar y contexto de intervención

Los cambios que tienen lugar en la actualidad en el ámbito de las nuevas tecnologías han conducido a un cambio cultural que demanda de los integrantes de una sociedad nuevas formas de comunicarse, de transmisión de conocimientos y de aprendizajes. Por tal motivo es primordial que los docentes en el nivel superior promuevan “nuevas aproximaciones y nuevos modos de enfocar la formación en capital humano” (Cobo y Moravec, 2011, p. 21). Estas “nuevas formas de enseñanza y aprendizaje requieren nuevos espacios” (Johnson, Becker, Estrada y Hall, 2016, p. 12) que fomentan el desarrollo de nuevas modalidades de enseñanza, tales como *e-learning* (educación a distancia) y *blended learning* (aprendizaje combinado presencial/virtual/mixto). En el caso de la asignatura Lengua Inglesa I, se ha estado implementado un Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA) a través de la plataforma Moodle como parte del enfoque llamado aprendizaje mixto para promover el aprendizaje centrado en el alumno y dar respuesta a las necesidades y dificultades que estos estudiantes tienen para

desarrollar las cuatro habilidades básicas de la lengua (comprensión auditiva, comprensión lectora, expresión oral y expresión escrita) y alcanzar el nivel intermedio inferior, equivalente al nivel B1 del Marco Común Europeo del Consejo de Europa para lenguas modernas (Council of Europe, 2001). Como docentes de esta asignatura consideramos que el EVA es fuente inagotable de recursos como documentos, audios y videos, actividades de autocorrección como quizzes, cuestionarios y juegos, actividades colaborativas y herramientas de comunicación como foros de discusión, e-mails o chats (Hockly y Dudeney, 2009) y por ello representan lugares únicos para la creación, adquisición y revisión de conocimientos a través de la interacción con los recursos, la colaboración y la participación activa de los miembros involucrados (Livier, Galindo y Galindo, 2013). Esto implica un trabajo activo por parte de los docentes en la evaluación y actualización del Entorno Virtual de Aprendizaje, como el que se realizó a comienzos del 2018 en el EVA de Lengua Inglesa I relacionados con el aspecto, diseño y tipo de actividades en la sección “Uso de La Lengua” (*Use of English Practice*). Dichas mejoras han dado resultados positivos ya que tanto la participación de los alumnos como los resultados obtenidos a través de una encuesta han sido muy satisfactorios. Uno de los datos que arrojó la encuesta fue que de los tres tipos de actividades de la sección “Uso de la Lengua” del EVA, *referencia gramatical*, *frases verbales* y *formación de palabras*, los alumnos expresaron que las actividades que más le han ayudado a mejorar su conocimiento de la lengua y en las instancias de evaluación son las actividades de *frases verbales* (83,3%), en primer lugar, y de *formación de palabras* (66,7%), en segundo lugar. Por tal motivo, en el segundo cuatrimestre del año 2018, decidimos focalizarnos sólo en estos dos apartados y lograr un aprendizaje activo y autónomo por parte de los alumnos.

En el caso de la sección “Formación de Palabras”, una de las preguntas de la encuesta buscó determinar qué tipo de actividad les resultó a los alumnos más útil. La mayoría de los alumnos señaló preferir ejercicios que requieran mayor complejidad como es el caso de los ejercicios donde el alumno tiene que completar con la palabra (63%). Los estudiantes expresaron que el ejercicio de completar con la palabra correcta les permitía pensar más ya que debían concentrarse en aspectos sintácticos (posición de adjetivos, verbos, sustantivos, etc.), que al mismo tiempo dicho ejercicio contribuía al proceso de memorización de la palabra y que demandaba mayor dificultad que el resto pero que al mismo tiempo era muy útil, posiblemente teniendo en cuenta la situación de examen. Teniendo en cuenta estos datos, decidimos seguir produciendo ejercicios que requieran por parte del alumno completar espacios con la palabra correcta y elegir la opción correcta.

Objetivos

- Fomentar en los estudiantes de la asignatura Lengua Inglesa I el uso de las TIC a través de actividades diseñadas con distintas herramientas digitales en el EVA.
- Brindar a los alumnos que cursan la asignatura Lengua Inglesa I los conocimientos necesarios para que puedan usar distintas herramientas digitales y de esta manera lograr un aprendizaje más activo y autónomo.
- Ofrecer a los alumnos de Lengua Inglesa I actividades diseñadas con distintas herramientas digitales para favorecer el aprendizaje de frases verbales y formación de palabras dentro de la sección “Uso de la Lengua” (*Use of English Practice*).

Espacios curriculares involucrados y contenidos trabajos

La asignatura Lengua Inglesa I de las carreras de Profesorado, Traductorado y Licenciatura en Lengua Inglesa de la Facultad de Lenguas, UNC, es el espacio curricular involucrado para el diseño de actividades a través de herramientas digitales. En cuanto a los contenidos, se trabajaron las unidades *Money and shopping* y *Food and Health* del programa de la asignatura.

Diseño e implementación de las actividades realizadas mediante el uso de las TIC

Durante el primer cuatrimestre del 2018 se diseñaron e implementaron actividades para la sección "Uso de la Lengua" del EVA de Lengua Inglesa I. Esto fue llevado a cabo por medio de las actividades/recursos libro, respuesta corta, emparejamiento y cloze de la plataforma Moodle y de distintas herramientas digitales tales como PowerPoint, Quizlet, Adobe Illustrator y Kahoot. Dicha sección fue dividida en tres apartados (Referencia Gramatical, Frases Verbales y Formación de Palabras) teniendo en cuenta los temas dictados y evaluados en la asignatura. Luego, teniendo en cuenta los resultados satisfactorios obtenidos en la investigación realizada junto con la Prof. Claudia Spataro, en el segundo cuatrimestre, se continuó con el diseño de actividades para dicha sección focalizándonos en frases verbales y formación de palabras.

En cuanto al apartado de Frases Verbales, el objetivo de las actividades es facilitar el aprendizaje de las frases verbales desarrolladas en las clases presenciales de acuerdo con los temas del segundo cuatrimestre. De la misma manera que para el primer cuatrimestre, se incluyeron tres actividades hipermediales, utilizando el recurso libro y pestaña oculta de Moodle, para que los estudiantes estudien, revisen y evalúen su conocimiento de las frases verbales. Los docentes recomiendan a los estudiantes realizar todas las actividades propuestas siguiendo cierto orden (estudiar, revisar evaluar), sin embargo, no tienen que obligatoriamente realizar las tres actividades y pueden realizar las mismas en el orden que ellos/ellas quieran. Además, los estudiantes pueden realizar la misma actividad cuantas veces quieran. Tomás i Puig (1999) afirma que "el hipermedia propone y hace posible un tipo de producto cultural que se consume no linealmente, que se organiza en una estructura orientada a la interconexión e integración del conocimiento..." (p.4). Esto permite a los estudiantes "seguir sus propios caminos asociacionistas, experimentar y construir sus propias estructuras cognitivas y enlazar las acciones con sus necesidades emocionales y de identidad" (p.4). Una de las actividades propuestas es estudiar con diapositivas (Study with the Flashcards). La misma consiste en estudiar nuevamente las frases verbales que se desarrollaron en las clases presenciales a través de presentaciones con la herramienta PowerPoint. En cada diapositiva, en primer lugar, el estudiante ve una imagen e intenta asociarla a una frase verbal, luego corrobora sus predicciones y repasa el significado de la frase verbal a través de una definición extraída del diccionario y una oración como ejemplo ilustrativo. En la actualidad es fundamental incluir no sólo textos, sino también imágenes en las prácticas educativas, considerando a las mismas no como un recurso para enseñar lo mismo de siempre sino como "un objeto y condición de nuestra existencia, artefactos que nos atraviesan como personas y como ciudadanos, y que atraviesan y configuran nuestras formas de saber." (Dussel, 2006, p.284). A su vez, Marashi y Maherinia (2011) en su investigación afirman que el uso de imágenes no sólo motiva a los estudiantes de inglés como lengua extranjera en el aprendizaje de frases verbales, sino que también acelera el proceso de aprendizaje. Para repasar los significados de las frases verbales (Revise the meanings), al igual que en el primer cuatrimestre se diseñaron actividades utilizando diversos recursos de Moodle (emparejamiento, opción múltiple y seleccionar palabra), y la aplicación *online* Quizlet. A través de esta herramienta los estudiantes pueden crear sus propias unidades de estudio o aprender contenido creado por otros usuarios. Para el segundo cuatrimestre, además de las herramientas digitales mencionadas anteriormente, se implementó el aprendizaje basado en el juego usando la aplicación en línea Quizziz. El docente diseña las preguntas para el juego y luego los estudiantes pueden acceder al mismo a través de un link en el EVA. Por último, se diseñaron actividades para que los estudiantes puedan evaluar sus conocimientos de las frases verbales (Test your knowledge). Para el diseño, se empleó en un cuestionario de Moodle las opciones respuesta corta, arrastrar y soltar y cloze. La opción respuesta corta implica que los alumnos tienen que completar la frase verbal con la partícula correspondiente. Además, se puede utilizar este recurso para que los alumnos completen con toda la frase verbal siempre y cuando su significado se pueda derivar del contexto. Finalmente, con el recurso cloze los

estudiantes pueden realizar una actividad similar a la que encuentran en sus exámenes parciales y finales, la cual implica completar oraciones/un texto con una frase verbal cuyo significado sea el indicado en el paréntesis.

El apartado de Formación de Palabras es el último de la sección “Uso de la Lengua” del aula virtual y tiene como objetivo guiar a los alumnos en distintos aspectos morfológicos que se estudian en clase. Por medio del recurso libro de Moodle se incluyó una lista con las páginas de los distintos materiales de estudio que los alumnos pueden consultar. Se incluyeron también en la sección de feedback las páginas de los manuales de estudio desde donde se extrajeron las palabras. Aunque se les recomienda a los alumnos realizar todas las actividades en el orden en el que los temas se van cubriendo, los alumnos no tienen que obligatoriamente realizar todas las actividades y pueden realizarlas en el orden que ellos quieran. Al igual que la sección de Frases Verbales, la sección de Formación de Palabras está organizada según las unidades y subtemas de Lengua Inglesa I. Cada subunidad cuenta con actividades diversas como completar con la forma correcta de la palabra, investigar las palabras derivadas de una palabra base y trabajar con familias de palabras. Para todos los ejercicios se utilizó el formato *quiz*. Por cada respuesta, se ofrece un mensaje de retroalimentación que direcciona al alumno al material de estudio donde ese elemento léxico ha sido trabajado. Este tipo de retroalimentación permite establecer un vínculo entre el material de clases y el entorno virtual, lo que contribuye al carácter complementario de ambos recursos. En el ejercicio con formato *Cloze*, los alumnos completan con la forma correcta de la palabra. Este ejercicio presenta gran similitud con el tipo de ejercicio que se utiliza en instancias de evaluaciones escritas. Además, le permite al alumno trabajar la familia de palabras y, como resultado, las variaciones morfológicas que presenta la raíz de una palabra dada. También se utilizó la actividad para investigar las palabras derivadas de una palabra base y completar los espacios usando el formato *Cloze*. Este tipo de ejercicio requiere que el alumno primero investigue las posibles derivaciones de una palabra base y luego complete un texto usando esas derivaciones. Para finalizar, se utilizó un tipo de actividad en donde se le brindaba a los alumnos la familia de palabras, pero ellos debían distribuirlas en el texto teniendo en cuenta aspectos morfológicos, sintácticos y semánticos.

Impacto y evaluación de la experiencia

La experiencia con el diseño de distintos recursos y actividades de Moodle nos mostró que son muchas las formas en que se pueden diseñar actividades novedosas en la plataforma y que un mismo recurso se puede explotar y utilizar de diversas maneras. Junto a dicha experiencia, el resultado de nuestra investigación arrojó como resultado que los alumnos prefieren realizar actividades que sean similares a los ejercicios del examen. Además, los alumnos indicaron que prefieren las actividades sobre frases verbales y formación de palabras porque son las que representan mayor dificultad.

Referencias bibliográficas

- Beatty, K. (2003). Teaching and researching computer-assisted language learning. Essex: Longman.
- Dudeney, G., y Hockly, N. (2009). How to teach English with. technology. Essex: Pearson Education Limited.
- Dussel, I. (2006). Currículum y conocimiento en la escuela media argentina. Anales de la educación común. Tercer siglo, 2(4). Buenos Aires: Publicación de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, Dirección Provincial de Planeamiento. Versión digital recuperado de http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/anales/numero04/ArchivosParalmpimir/9_dussel_st.pdf

- Cobo, C. y Moravec, C. (2011). Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación. Col·lecció Transmedia XXI. Laboratori de Mitjans Interactius / Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona. Barcelona (eBook)
- Johnson, L., Adams Becker, S., Cummins, M., Estrada, V., Freeman, A., y Hall, C. (2016). NMC Informe Horizon 2016 Edición Superior de Educación. Austin, Texas: The New Media Consortium
- Livier Martínez de la Cruz, N., Galindo González, R. y Galindo González, L. (2013). Entornos virtuales de aprendizaje abiertos; y sus aportes a la educación. Revista virtual recuperado de [http://www.udgvirtual.udg.mx/encuentro/encuentro/anteriores/xxi/ponencias/80-127-1 -RV.pdf](http://www.udgvirtual.udg.mx/encuentro/encuentro/anteriores/xxi/ponencias/80-127-1-RV.pdf)
- Marashi, H. y Maherinia, E. (2011). The Effect Of Teaching Phrasal Verbs Through Pictures. On EFL Learners' Active Application Of Phrasal Verbs In Speaking. *i-manager's Journal on English Language Teaching*, 1(2), 37-44. Versión digital recuperado de <https://doi.org/10.26634/jelt.1.2.1459>
- Puig, C. (1999). Del hipertexto al hipermedia. Una aproximación al desarrollo de las obras abiertas. Revista de Comunicación Audiovisual, 2. Revista virtual recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/Formats/article/view/255416/342345>

ENTORNOS VIRTUALES EN EL NIVEL SUPERIOR: LOS RASGOS PARALINGÜÍSTICOS DESDE LA PERSPECTIVA DE LA FONÉTICA Y FONOLOGÍA INGLESA

Ceretti Carabajal, Macarena
macaceretti@hotmail.com

Zanfagnini, Franco
frank.zanfagnini@hotmail.com

Facultad de Lenguas, UNC

En las últimas décadas y debido a la incorporación de las nuevas tecnologías, el concepto de alfabetización ha variado de manera progresiva. En el pasado, dicho término comprendía saberes relacionados con la lectura, la escritura y el cálculo. Sin embargo, en la actualidad, esta realidad ha cambiado ya que la idea de alfabetismo digital, de acuerdo con Hockly (2013) comprende el uso efectivo de las nuevas tecnologías digitales disponibles. Hockly señala que las habilidades de esta nueva forma de alfabetización reemplazan los viejos conceptos relativos a la lectura, la escritura y el cálculo (en inglés, “the 3rs”). En otras palabras, los estudiantes deben adquirir competencias digitales para poder satisfacer la nueva demanda de saberes y conocimientos presentes en las esferas laborales y educativas del siglo 21. El presente trabajo pretende describir actividades diseñadas para la plataforma virtual Moodle destinadas a los alumnos de la cátedra de Fonética y Fonología Inglesas II de la Facultad de Lenguas, UNC. En el marco de este trabajo se pretende poner en práctica las nociones teóricas de rasgos paralingüísticos de Brown al realizar actividades no solo del tipo verdadero-falso y múltiple opción, sino también aquellas tales como blogs y wikis, que requieren una participación colaborativa virtual y un mejor entendimiento de las sociedades de la información (Coll, 2005) por parte de los estudiantes. Si bien no fue posible llevar a la práctica la totalidad de las actividades planteadas y diseñadas durante el año lectivo 2018, a lo largo del ciclo lectivo 2019, dicha propuesta tiene como propósito fomentar el pensamiento crítico, desarrollar la autonomía de trabajo y concientizar a los alumnos acerca de las actitudes, emociones e intenciones (Brown, 1990) que están en juego cuando los interlocutores se comunican.

Palabras clave: entornos virtuales, rasgos paralingüísticos, fonética y fonología, alfabetismo digital

Descripción del problema y aspectos por mejorar

Desde que se inventaron la computadora y el Internet, el mundo ha cambiado dramáticamente. La manera en que los usuarios de Internet acceden a la información y aprenden en la actualidad no es la misma que hace algunas décadas.

Debido a esta revolución tecnológica, el concepto de alfabetismo ha evolucionado progresivamente. En el pasado, ser alfabeto suponía adquirir la habilidad de lectoescritura y ciertas habilidades matemáticas, Hockly (2013) indica que las nuevas habilidades de alfabetismo digital suplementan a las habilidades tradicionales (en inglés, las “3 Rs”). Leer y escribir de forma adecuada ya no es suficiente para considerar alfabetizados a los estudiantes en el mundo de hoy, ya que también necesitan aprender las nuevas `competencias digitales´.

El rol de un profesor e investigador en la Facultad de Lenguas (UNC) es el de encontrar y compartir maneras de dar poder a los estudiantes para que tengan una experiencia de aprendizaje más rica y significativa.

El no saber cómo manejar y acceder a estas nuevas herramientas puede derivar en la inhabilidad de interactuar con otros educandos o profesores, o, incluso, puede interpretarse como un signo de analfabetismo. Coll (2005, p. 7) indica que para ser “plenamente alfabetos en el mundo de hoy, los estudiantes deben ser competentes en las nuevas alfabetizaciones de las TIC”. Debido a esto, el autor indica que los alfabetizadores “tienen la responsabilidad de integrar de manera efectiva estas tecnologías en el currículo de alfabetización con la finalidad de preparar a los estudiantes para el alfabetismo futuro que merecen”. En consecuencia, para formar parte de la población activa y evitar quedar afuera de las esferas laborales y educacionales, los participantes del proceso educativo necesitan aprender cómo funcionan estas nuevas herramientas tecnológicas y cómo usarlas sabiamente en diferentes contextos. Estas nuevas maneras de aprender, llamadas aprendizaje móvil (en inglés, *mobile learning*) (Hockly, 2012), suponen que los estudiantes entiendan cómo utilizar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TICs) para colaborar entre ellos y ser parte de las llamadas “sociedades de la información” (Coll, 2005, p. 2).

Descripción del contexto de intervención

Si se tienen en cuenta la percepción y producción de rasgos paralingüísticos, se espera que los alumnos de tercer año de la asignatura Fonética y Fonología II de la carrera de inglés de la Facultad de Lenguas (UNC) sean capaces tanto de reconocer y nombrar los rasgos vocales que se desvían de la norma del hablante como de producirlos al leer e interpretar en voz alta distintos textos que pertenecen a diferentes géneros discursivos. Al estudiar los rasgos paralingüísticos de esta manera se pretende ayudar a los estudiantes a adquirirlos progresivamente para alcanzar niveles más altos de eficacia comunicativa. Las actividades propuestas en este trabajo apuntan a la etapa temprana de identificación y etiquetaje de los fenómenos paralingüísticos presentes en los diferentes videos o audios. Además, hay actividades como un glosario colaborativo (incluido en la sección *Actividades colaborativas*) cuyo objetivo es consolidar los conceptos teóricos y el metalenguaje, así como también un uso más eficiente de las herramientas digitales que tienen a su disposición.

Descripción de la experiencia

Inicialmente, el profesor guiará a los alumnos para que puedan lograr un uso optimizado de la plataforma virtual Moodle, que, si bien es de naturaleza intuitiva y de fácil manejo, algunas de sus funciones presentan dificultades a los alumnos que poseen menos competencias digitales y necesitan una guía más detallada por parte del docente. De esta forma, se espera que todos los alumnos puedan acceder a dichas actividades y participar en ellas. La experiencia consta de dos partes. En la primera, los alumnos deben resolver las actividades colaborativas e individuales en la plataforma virtual (Moodle) que el profesor asigna como tarea para su posterior discusión en clase. Al resolver las actividades en sus casas, los alumnos pueden tener acceso automático a las respuestas correctas e incorrectas para poder reflexionar sobre sus propios errores, y así, lograr un mayor grado de autonomía y pensamiento crítico al estudiar remotamente (Hockly, 2012). La segunda parte de la experiencia consiste en una puesta en común y una discusión entre el docente y los alumnos en la cual se espera que se logre un mayor entendimiento de la forma en la que los personajes en los diferentes videos transmiten sus emociones, intenciones y actitudes (Brown, 1990).

Contextualización y objetivos

El presente trabajo pretende presentar actividades que fomenten el pensamiento crítico y la autonomía de aprendizaje. Esta propuesta busca poner en práctica las nociones teóricas sobre rasgos paralingüísticos del inglés en el marco del aula virtual (Moodle).

Debido a que los alumnos pueden recurrir a ciertas herramientas colaborativas disponibles en la plataforma virtual, pueden beneficiarse del aprendizaje colaborativo entre pares. El diseño de las actividades apunta a atraer o captar el interés de los alumnos ya que la selección del material audiovisual se llevó a cabo teniendo en cuenta las series de televisión y las películas más populares entre los jóvenes de hoy. De esta forma, se espera lograr una mayor motivación intrínseca por parte de los participantes del curso en la plataforma virtual.

Uno de los objetivos principales de este proyecto es proveer a los alumnos de distintos tipos de actividades en Moodle para que logren un mayor nivel de conciencia de la forma en que los hablantes verbalizan “su estado emocional y su actitud tanto hacia el interlocutor como hacia lo que se está diciendo” (Roach, Stibbard, Osborne, Arnfield, & Setter, 1998) (traducción del autor).

Otro de los objetivos es que los estudiantes logren crear conocimiento a través de comentarios virtuales y de retroalimentación. Con respecto al rol del alumno, Johnson and Johnson (1996, citados en Resta y Laferrière 2007) indican que “el aprendizaje colaborativo y cooperativo supone el uso de pequeños grupos en los que los estudiantes trabajan juntos para maximizar tanto el aprendizaje propio como el ajeno” (traducción del autor). Si se piensa en el rol del profesor, en este tipo de actividades, el instructor monitorea la interacción en la que actúa como un moderador y guía a los estudiantes hacia la construcción de conocimiento en conjunto. El profesor, entonces, será un facilitador de información más que el centro de atención.

Además, al preparar una actividad individual de lectura en voz alta en sus casas, los estudiantes pueden tanto reflexionar sobre las distintas emociones y actitudes (Brown 1990) que quieren transmitirle a su audiencia, como tener una preparación para instancias de examen, ya que en esas instancias se les exigirá que lleven a cabo actividades similares.

Contenidos trabajados

En la década de 1970, Crystal (1975, p. 163) definió el paralenguaje como “un funcionamiento complejo del tracto vocal en el cual el tono, el volumen, la velocidad al hablar y varios otros factores de índole vocálica que se usan en combinaciones distintivas” (traducción del autor).

El autor sugiere que “los fenómenos paralingüísticos, lejos de ser marginales, con frecuencia son los principales determinantes de comportamiento en una interacción” (traducción del autor) e indica que, a veces, estos fenómenos “empujan los llamados aspectos ‘cognitivos’ o ‘denotativos’ de las unidades de habla a un rol secundario” (traducción del autor). En la misma línea, Brown (1990) define el concepto de rasgos paralingüísticos como fenómenos que “contribuyen a la expresión de actitudes por parte del hablante” (p. 112). Brown considera que estos fenómenos “no son una parte intrínseca de los contrastes fonológicos que forman el mensaje verbal” (traducción del autor). Así, estos rasgos “contribuyen directamente al significado ‘afectivo’ de la unidad de habla, donde las emociones y actitudes del hablante se revelan hasta cierto punto al interlocutor” (p.112) (traducción del autor).

Además, Brown (1990) afirma que los rasgos paralingüísticos pueden reforzar el contenido de las unidades de habla producidas por los hablantes, pero también hace referencia al concepto de ironía, que sucede cuando no hay correspondencia entre lo que se dice y la manera en que se dice (p.113). Cuando esto ocurre, los interlocutores deben prestar especial atención a cómo algo se dice y no tanta atención a qué se está diciendo (p.113).

Los rasgos paralingüísticos también son fenómenos culturales, es decir que pueden ser compartidos y entendidos por algunos miembros de ciertas comunidades. La autora resalta que cada sociedad parece tener “alguna noción de una norma abstracta de habla” (Brown, 1990, p.113) sobre la que los hablantes acuerdan tácitamente y sirve el propósito de darle a los interlocutores una idea de qué significa exactamente que un interlocutor hable enojado, alto, rápido. Por lo tanto, los rasgos permanentes de un individuo que constituyen su norma no serán priorizados. Lo primordial en este trabajo, como indica la autora, es el conjunto de

“patrones de variación de la norma que los interlocutores interpretan como modificadores de una unidad de habla dada” (Brown, 1990, p. 14) (traducción del autor).

Debido a la falta de acuerdo con respecto a la categorización de rasgos paralingüísticos, se adoptará la nomenclatura de Brown (1990). La autora propone la siguiente clasificación: rango tonal (restringido o extendido), ubicación en el rango vocal (alto o bajo), velocidad de habla (rápido o lento), volumen (alto o bajo), pausas (pausas retóricas), producción de la voz (*creaky* o susurrante), articulación (tensa), posición de los labios (sonrientes o fruncidos), precisión articuladora (tensa o laxa), duración de segmentos y sílabas (extendida) (ver Apéndice 2 para una descripción más detallada de los rasgos paralingüísticos según Brown (1990)).

Espacios curriculares involucrados

El contexto educacional en el que estas actividades se llevarán a cabo es la asignatura de tercer año Fonética y Fonología Inglesas II de la Facultad de Lenguas (UNC). Los estudiantes de esta asignatura deberían tener un nivel B2 (nivel de habilidad alto en una lengua extranjera) o un nivel C1 (dominio operativo eficaz) de dominio de una lengua extranjera según el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas.

Diseño e implementación de las actividades realizadas mediante el uso de las TIC

Las actividades propuestas en este trabajo apuntan a la etapa temprana de identificación y etiquetaje de los fenómenos paralingüísticos presentes en los diferentes videos o audios. Además, hay actividades como un glosario colaborativo (incluido en la sección *Actividades colaborativas*) cuyo objetivo es consolidar los conceptos teóricos y el metalenguaje.

Los videos y audios seleccionados para que los alumnos trabajen en la identificación y clasificación de rasgos paralingüísticos pertenecen a distintos géneros. Algunas de estas actividades constan de fragmentos de series de televisión, poemas, discursos y cuentos de hadas. Fragmentos de las series de televisión *The Big Bang Theory* y *Game of Thrones* fueron elegidos debido a su popularidad entre los alumnos. Los estudiantes pueden encontrar el audio de un poema titulado *A Tale of Four Founders* extraído del libro Harry Potter y el cáliz de fuego. Además, encontrarán un fragmento de un discurso de Steve Jobs. Del género cuento de hadas pueden encontrar dos ejemplos: un fragmento de la película *The Little Prince* y otro de la película *Lilo & Stitch*.

Con respecto a la metodología adoptada para el diseño de las actividades, se optó por las actividades del tipo verdadero/falso, actividades de opción múltiple y preguntas con respuestas cortas, para que los estudiantes pudieran tener acceso automático a las respuestas correctas o incorrectas. De esta manera, si los estudiantes cometen errores, mejoran su conciencia con respecto al uso de la lengua extranjera y al uso de rasgos paralingüísticos con los que están trabajando.

Actividades Colaborativas

Con respecto al trabajo colaborativo con otros pares en la plataforma *Moodle*, los alumnos encontrarán un conjunto de actividades que han sido planeadas con el fin de fomentar la colaboración y un mayor sentimiento de compañerismo entre ellos. Las *herramientas colaborativas* (Dougiamas, 2016) reflejan el funcionamiento de las nuevas “sociedades digitales” (Coll, 2005).

Una vez que hayan leído las nociones teóricas sobre rasgos paralingüísticos, los alumnos encontrarán una actividad en la plataforma Moodle llamada “*Paralinguistic Features Glossary – Gillian Brown Paper.*” Se espera que los estudiantes armen de manera cooperativa una lista con los significados y las definiciones de algunos rasgos paralingüísticos. Además, deberán proporcionar definiciones de algunas de las características de los rasgos paralingüísticos descritos por Brown (1990). Por ejemplo, deberán proporcionar la definición de términos

técnicos como “coocurrencia”, “rasgos relativos”, entre otros. Luego de terminar esta actividad, los estudiantes podrán ver un fragmento de la película *Lilo y Stitch* del que tendrán que extraer oraciones en las que se haya producido algún rasgo paralingüístico que acaban de definir (ver Figura 3). Esta actividad les permite seguir intercambiando conocimiento del tema que están estudiando por medio de las herramientas colaborativas de la plataforma .

Con respecto a los foros, los estudiantes encontrarán dos textos sin material audiovisual para que se graben leyendo en voz alta en sus casas. Se les pedirá a algunos estudiantes que suban sus producciones al aula virtual, y a otros se les pedirá que participen en la sección de comentarios.

Habilidades y competencias comunicativas y digitales

La tarea de leer en voz alta es fundamental al momento de enseñar o aprender una lengua extranjera. Según está estipulado en el programa de la asignatura, los alumnos pueden complementar las interacciones cara a cara con las actividades diseñadas en Moodle. De esta manera, los estudiantes adoptarán una metodología de aprendizaje ensamblado (en inglés, *blended learning*) que implica el intercambio de información no solo en el aula, sino también afuera de ella por medio de dispositivos inalámbricos. El aprendizaje ensamblado, además, exige un mayor nivel de participación por parte de los estudiantes y una guía diferente por parte del educador. Se espera que esto ayude a los alumnos a ser más autónomos e independientes de la presencia del profesor.

El entrenamiento en lectura en voz alta consiste en la práctica sistematizada de los rasgos prosódicos del inglés, que ayudan a los interlocutores a organizar el contenido verbal del mensaje. Este entrenamiento tiene tres pilares complementarios: (i) el rol de los rasgos prosódicos (Brazil, Coulthard y Johns, 1980; Roach, 2000); (ii) la teoría de la orientación en la lectura en voz alta (Brazil et al., 1980); y (iii) la identificación y el uso de rasgos paralingüísticos siguiendo la taxonomía de Brown (1990), que amplía el espectro de recursos a disposición del interlocutor. En el nivel universitario, el rol del desarrollo de la habilidad de lectura en voz alta es esencial. En las clases prácticas, se espera que los estudiantes no solo lean con fluidez y precisión fonética y fonológica, sino que también mejoren su conciencia respecto del uso de la lengua extranjera y la participación activa en entornos virtuales, como es el caso de *Moodle*.

Hockly definió el alfabetismo digital como “la habilidad de utilizar efectivamente las tecnologías a nuestra disposición” (Hockly, 2013, p.1) (traducción del autor). Sin embargo, la autora sostiene que estas competencias no deberían pensarse como una simple lista de destrezas, sino como un proceso de generar conciencia sobre las prácticas sociales que rodean el uso de estos nuevos medios de comunicación. La autora enfatiza el hecho de que el alfabetismo digital está “siendo reconocido como habilidad básica para los ciudadanos de hoy y mañana” (Hockly, ibíd., p.1) (traducción del autor).

Aprender fuera del aula

Hockly (2012) explica que las actividades áulicas comenzarán a demandar “cierta familiaridad con dispositivos móviles de parte de educadores y educandos” (p. 83) (traducción del autor). Dicha familiaridad, fue llamado aprendizaje móvil, será una habilidad esencial para la vida de tanto las generaciones actuales de trabajadores, educadores y estudiantes como de las futuras.

Como explica Kessler (2013), “las redes sociales motivan a las personas a involucrarse en la cultura participativa que domina al Internet actualmente” (Kessler, 2013, p. 616) (traducción del autor). Esto implica, hasta cierto punto, que los educadores pueden sacar provecho de estas nuevas plataformas virtuales e incluirlas en sus prácticas educacionales diarias y así ayudar a los estudiantes a tener un mayor nivel de dominio sobre estas herramientas.

Dichas herramientas tienen una fuerte presencia en nuestras experiencias de enseñanza. Como profesionales del lenguaje, los educadores necesitan actualizarse con respecto a los

avances tecnológicos no solo para motivar a los estudiantes e involucrarlos en el proceso de aprendizaje, sino también para adaptarse mejor el uso de estas nuevas tecnologías que permean nuestras prácticas diarias.

La importancia de Moodle y las TICs en el contexto educacional

Al pensar en el futuro de la educación, se le debería dar especial importancia al alfabetismo digital, ya que tener esa competencia puede significar saber usar las redes sociales y otros medios de comunicación en línea como blogs, wikis y plataformas colaborativas virtuales como Moodle (en inglés, *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*). De esta forma, los estudiantes, que también pueden llamarse usuarios de Internet, pueden “participar de las vastas agrupaciones sociales que trascienden los límites geográficos, religiosos y étnicos” (Hockly, 2013, p.3) (traducción del autor).

Este tipo de interacción refleja algunos de los principios del aprendizaje cooperativo de idiomas (CLL por su sigla en inglés) y del enfoque constructivista. Estas perspectivas teóricas favorecen la idea de que el conocimiento se construye mediante la interacción y la cooperación con otros estudiantes dentro de un mismo grupo. Richards y Rogers (2001, p. 194) afirman que la cooperación se centra “mucho en el trabajo teórico de los psicólogos del desarrollo Jean Piaget (1965) y Lev Vygotsky (1962), quienes enfatizan el rol central de la interacción social en el aprendizaje”. Los autores sostienen que cuando se adopta un tipo de enfoque cooperativo, “el aprendizaje cooperativo de idiomas busca promover el pensamiento crítico de los estudiantes, que es clave en cualquier tipo de aprendizaje” (p. 194) (traducción del autor).

Si se tiene en cuenta el enfoque constructivista, Richards y Rogers (2001, pp. 109-110) afirman que “el conocimiento se construye socialmente” y proponen la idea de que “las personas, cuando aprenden, ‘crean significados’, ‘aprenden haciendo’ y trabajan de manera colaborativa en grupos mixtos” (p.109). Los autores también enfatizan el rol del educador y afirman que “más que transmitir conocimientos a los estudiantes, los educadores [deberían] colaborar con ellos para crear conocimiento y entendimiento en su contexto social mutuo” (p.109). De esta manera, el constructivismo antepone el aprendizaje por parte de los aprendices y también sus “experiencias, necesidades, intereses y aspiraciones” (Richards & Rodgers 2001, p. 110) (traducción del autor).

De este modo, se puede pensar a Moodle como una herramienta a través de la cual los estudiantes pueden intercambiar ideas en un foro, insertar o compartir hipervínculos a otras plataformas como Youtube, o resolver actividades prácticas dentro del aula virtual, entre otras posibilidades. Las herramientas colaborativas (Dougiamas, 2016) disponibles dentro de Moodle como los foros, las wikis, los chats y los blogs convierten esta plataforma virtual en una de las plataformas educativas más flexibles para ir más allá de la típica interacción en el aula.

Impacto y evaluación de la experiencia

Con respecto a la experiencia áulica, al momento de llevar a cabo las actividades, los alumnos manifestaron su interés por los fragmentos de series y películas. Lo cual evidencia el componente esencial que representa la motivación intrínseca en el alumnado al momento de trabajar con la plataforma virtual. El pasado año solo se pudo trabajar con las actividades objetivas (verdadero/falso y de opción múltiple). Este año se pretende trabajar tanto con las actividades mencionadas previamente como también con las de carácter colaborativo. Durante el corriente año lectivo, se planea encuestar a los alumnos para obtener datos más concretos acerca de sus percepciones al momento de trabajar con la plataforma virtual y los contenidos del programa de la materia.

Referencias bibliográficas

- Ariztimuño, L. (2016). "La emoción en los cuentos de hadas: La expresión escrita y oral del afecto y la graduación" (Master's thesis, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto).
- Brazil, D., Coulthard, M. & Johns, C. (1980). *Discourse Intonation and Language Teaching*. London: Longman.
- Brown, G. (1977). *Listening to Spoken English*. London: Longman.
- Cruttenden, A. (2008). *Gimson's pronunciation of English*. Routledge.
- Crystal, D. (1975): Paralinguistics. In: Sebeok, Thomas A. (ed.): *Current Trends in Linguistics*. Vol. 12. Den Haag: Mouton, 265-295. Retrieved from: <https://www.davidcrystal.com/GBR/David-Crystal>
- Coll, C. (2005). Lectura y Alfabetismo en la sociedad de la información. UOC Papers [online article]. UOC. Nº1. 1-10. Retrieved from: <https://www.uoc.edu/uocpapers/1/dt/esp/coll.pdf> ISSN 1885-1541.
- Dougiamas, M. (2016) (n/d.) *About Moodle*. Moodle. Retrieved October 27, 2017 from: https://docs.moodle.org/all/es/Acerca_de_Moodle
- Hockly, N. (2012). Mobile Learning. *ELT Journal*, 67/1. 80-84. Doi: 10.1093/elt/ccso064.
- Hockly, N. (2013). Digital Literacies: What are they and why should we care? *TeachingEnglish*. 1-4.
- Kessler, G. (2013). Teaching ESL/EFL in a World of Social Media, Mash-Ups, and Hyper-Collaboration. *TESOL Journal*. 4.4. 615-631.
- Piaget, J. (1965) *The Language and Thought of the Child*. New York: World Publishing Co.
- Resta, P., & Laferrière, T. (2007). Technology in support of collaborative learning. *Educational Psychology Review*, 19(1), 65-83.
- Richards, J. & Rodgers, T. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Roach, P. (2000). Techniques for the phonetic description of emotional speech. In *ISCA Tutorial and Research Workshop (ITRW) on Speech and Emotion*.
- Roach, P., Stibbard, R., Osborne, J., Arnfield, S., & Setter, J. (1998). Transcription of prosodic and paralinguistic features of emotional speech. *Journal of the International Phonetic Association*, 28(1-2), 83-94
- Vygotsky, L. (1962) *Thought and Language*. Cambridge: MIT Press.

EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS COMUNICATIVAS Y LINGÜÍSTICAS EN LENGUA INGLESA A TRAVÉS DE LAS TIC EN EL NIVEL SUPERIOR

Chapuy, Geraldine
gchapuy@yahoo.com.ar

Marchisio, Pablo
pablomarchisio@yahoo.com.ar

Unidad Educativa Maryland

La motivación de compartir nuestras prácticas como docentes responde fundamentalmente al siguiente objetivo: socializar nuestra experiencias a partir de la evaluación que realizamos sobre el impacto que ejerce el uso de las TIC en los aprendizajes, en tanto desarrollo de competencias comunicativas y lingüísticas a través del trabajo autónomo, reflexivo y colaborativo de un grupo de estudiantes en el nivel superior. Se trata, pues, de revisar experiencias que incluyen el uso de las TIC como recursos pedagógicos en las clases de lengua y cultura extranjera. La finalidad de dichas experiencias fue favorecer aprendizajes competenciales; reflexionando sobre su relevancia en el proceso de enseñanza y aprendizaje, atendiendo a las ventajas y dificultades que supone su inclusión tanto para docentes como estudiantes en relación a la gestión del conocimiento. El método que se aplicó para sopesar el impacto de estas prácticas incluye las observaciones en clases, entrevistas estructuradas y la encuesta. La experiencia consistió en desarrollar un proyecto sobre cultura y literatura inglesa- el periodo renacentista-, incluyendo una exposición oral a modo de cierre para lo cual los estudiantes acordaron la realización de un video-corto- representando uno de los temas principales de la obra *Hamlet* de W. Shakespeare en tono cómico. Si bien como educadores estamos habituados al uso de las TIC, el grupo de estudio en particular, por sus características, favoreció la inclusión de los recursos tecnológicos en las prácticas, demostrando capacidad para superar dificultades e incluirlas de manera dinámica, favoreciendo la comunicación e interacción fluida estudiante-estudiante, estudiantes-docentes y desarrollo de competencias. La interacción en nuevos escenarios de aprendizaje, en términos de tiempos y espacios de acceso, así como el trabajo colaborativo, facilitó el flujo de información en producciones grupales como un paso más en el proceso de construcción del conocimiento.

Palabras clave: TIC, inglés, competencias comunicativas y lingüísticas, nivel superior

Aspecto a mejorar

En esta experiencia que describimos, la tensión estuvo dada especialmente por el desafío que significó para la docente y para un grupo de estudiantes realizar un proyecto incluyendo las TIC. El mismo se desarrolló durante un mes y medio, aproximadamente, y consistió en estudiar el periodo renacentista en Inglaterra, enfocándonos especialmente en la era Isabelina y la producción literaria de la época, en la cual destaca la del escritor William Shakespeare. Hacia el final del proyecto, los estudiantes de primer año compartirían con el resto de los participantes del taller Institucional *Café Literario* sus conocimientos y aprendizajes acerca de la obra *Hamlet* y de su autor. Se recurrió al uso de las TIC durante el desarrollo de todo el proyecto y puntualmente para la presentación final los estudiantes acordaron organizar una exposición en dos partes, una de presentación teórica sobre el autor, con soporte visual utilizando PowerPoint, y otra de proyección de un video por ellos realizado teatralizando en tono cómico el tema de la locura, en *Hamlet*.

A fin de sondear el grado de dificultad que la inclusión de las TIC suponía para este grupo de estudiantes en particular, se diseñó una encuesta a través de Google drive (ver apartado sobre Impacto y evaluación de la experiencia) y se la envió a los estudiantes a través de correo electrónico.

Descripción del contexto de intervención

La experiencia se realizó con un grupo de nueve (9) estudiantes de primer año del Profesorado de Inglés, cursando el seminario titulado Estudios Socioculturales y Literarios de los Pueblos de Habla Inglesa 1 en la escuela Unidad Educativa Maryland en Villa Allende, Córdoba. Se trata de estudiantes que al momento de ingresar al Nivel Superior evidenciaron distintos niveles de inglés, la gran mayoría de ellos, los conocimientos desarrollados durante su formación en la escuela secundaria, acreditando, por lo tanto, un nivel pre-intermedio. Como grupo, éste se caracterizó durante todo el año por su alto grado de compromiso, motivación e interés en el seminario, demostrando grandes esfuerzo por superar sus dificultades, siempre de manera colaborativa.

Descripción de la experiencia

En relación a los procesos de enseñanza y aprendizaje, esta experiencia se desarrolló tanto dentro como fuera del espacio áulico, a través de la interacción en medios digitales. Se procuró contemplar el aprendizaje multimodal, teniendo en cuenta las inteligencias múltiples, en términos de Howard Gardner. Para la concreción del video final la toma de decisiones por parte de la docente y también de los estudiantes en sucesivas instancias sobre la administración de los tiempos, el uso de espacios y los agrupamientos fue crucial para que se lograra cumplir con los objetivos.

Para el desarrollo del proyecto y teniendo en cuenta las orientaciones para la enseñanza en este seminario, se utilizaron cuestionarios que guiaran la comprensión y se alentó la lectura de material bibliográfico para ser analizado y discutido a fin de reelaborar conceptualmente lo leído y discutido. La propuesta incluyó además la ilustración de las clases con documentos, reproducciones pictóricas, fotográficas y con videos. Para esto se utilizaron herramientas digitales a fin de favorecer el trabajo colaborativo, reflexivo y creativo. En todo momento se utilizó el idioma extranjero como instrumento de conocimiento, investigación y discusión de ideas tendientes a comprender la realidad cultural y la cosmovisión en tiempos isabelinos. Además se fomentó el desarrollo de las capacidades expresivas relacionadas al quehacer académico. El enfoque artístico y lúdico es una impronta metodológica importante en la institución donde se realizó la experiencia, por lo cual no quedaron por fuera la teatralización ni la realización de actividades lúdicas. Se alentó el reconocimiento y uso de terminología específica y herramientas de expresión necesarias y relevantes a los estudios en el primer año del nivel superior.

Contextualización – objetivos

El proyecto que los estudiantes llevaron a cabo debía responder a dos objetivos principales: por un lado, acreditar haber leído y analizado la obra de Shakespeare mencionada y por otro lado, participar en el taller Café Literario, proyecto institucional que desde sus comienzos involucra a los estudiantes de los seminarios y asignatura nombrados más adelante.

Contenidos trabajados

El proyecto contempló el estudio del renacimiento en Inglaterra, las características de los reinados de los monarcas de la familia Tudor y especialmente el de la Reina Isabel, procurando

reflexionar sobre la cosmovisión del mundo en la era Isabelina. Se avanzó hacia el estudio de las producciones literarias de la época, haciendo foco en la vida y obra de W. Shakespeare. Se leyó y analizó de una versión adaptada de la obra *Hamlet, Prince of Denmark*, publicado por Ed. Black Cat. La planificación incluyó además la lectura del soliloquio original completo, la visualización de materiales audiovisuales, la lectura de diversos análisis de la obra en cuestión y su evaluación.

Espacios curriculares involucrados

La experiencia descrita involucra la participación de los estudiantes del seminario Estudios Socioculturales y Literarios de los Pueblos de Habla Inglesa 1 en un taller institucional Café Literario que convocó también a los espacios curriculares de Estudios Socioculturales y Literarios de los Pueblos de Habla Inglesa 2, 3 y Literatura de Pueblos de Habla Inglesa del cuarto año. De esta manera, el taller *Café Literario* contempló la participación de la gran mayoría de estudiantes del Nivel Superior.

Diseño e implementación de las actividades realizadas mediante el uso de las TIC

El seminario Estudios Socioculturales y Literarios de los Pueblos de Habla Inglesa I consiste en 4hs cátedra semanales. A continuación se presenta un detalle de las actividades 5 a 10 de la secuencia didáctica diseñada e implementada para la concreción del proyecto.

Calendarización completa del proyecto:

23/8: actividades 1,2, 3; 30/8: actividad 4; 6/9: actividad 4; 13/9: actividad 5; 20/9: día del estudiante-no hubo clases.; 27/9: actividades 6,7; 4/10: actividad 8; 11/10: actividades 9,10; 16/10: Taller -Café Literario.

Actividad 5

Para esta clase se asignó a los estudiantes leer la biografía de W. Shakespeare contenida en el libro *Hamlet, King of Denmark* y la información contenida en las páginas 81-86 de su cuadernillo de estudio referida a las características de Londres en tiempos Isabelinos, el desarrollo de las expresiones teatrales y una breve cronología de la vida y producción de Shakespeare. El encuentro áulico comenzó con la realización de una tormenta de ideas oral, de construcción grupal en la pizarra interactiva referida al autor antes mencionado. A partir de allí la docente aportó para completarla y realizó preguntas a fin de que los estudiantes pudieran dudar, cuestionarse, expandir ideas y reflexionar. A continuación se compartió un video breve, simple y claro sobre Shakespeare (disponible en Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=FDjFrY4PwBg>), se comentó y analizó oralmente.

Por último la docente dedicó tiempo a organizar el siguiente encuentro áulico que tendría lugar en dos semanas ya que el jueves siguiente era feriado. Se asignó a los estudiantes la lectura de la tragedia *Hamlet, King of Denmark*, la realización de la actividad 1-pag. 31, actividad 1-pag. 42, actividad 1-pag. 55, actividad 1-pag. 67, actividad 1-pag. 83 del libro y la lectura del análisis literario de la obra contenido en su cuadernillo de estudio (pag.89-96).

Actividad 6

Se comparte con los estudiantes un video animado sobre la historia de Hamlet (disponible en Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=t0CqUTmwKiM>) para utilizarlo como disparador para el análisis grupal de la obra. En esta instancia se realizó el análisis de personajes considerando sus acciones, sus actos, sus palabras, emociones y sus pensamientos. Se procedió luego a analizar el lugar, tiempo, tema, argumento y símbolos presentes en la obra a través de una actividad lúdica utilizando un spinner on-line disponible en el sitio [SuperTeacherTools](http://www.superteachertools.us/spinner/) (<http://www.superteachertools.us/spinner/>). Los estudiantes, divididos en

dos grupos, pasan al frente, hacer girar la rueda por puntos y luego responden y desarrollan sobre la pregunta del docente.

Actividad 7

Se planificó un tiempo para que los estudiantes pudieran definir de manera colaborativa la presentación que el grupo haría para representar *Hamlet* en el evento de *Café Literario*. Tras debatir, los estudiantes acordaron representar uno de los temas principales, el de la locura, a través de un video de tono cómico en el que los personajes principales se encuentran en un programa de televisión actual (Caso Cerrado) para culpar o defender a Hamlet respecto de encontrarse en estado de enfermedad mental. Se comienza a delinear el libreto y se acuerda continuar produciéndolo conjuntamente creando un documento en la nube de Google drive.

Actividad 8

Se asignan los roles, se distribuyen responsabilidades, se prevé los materiales y vestuario necesarios y disponibles que necesitarían para la clase siguiente de grabación y se comienza a ensayar la teatralización de la obra, atendiendo aspectos relevantes: expresión oral, correcta pronunciación, fluidez de expresión, utilización de lenguaje corporal, iluminación necesaria en el espacio en que se grabaría, entre otros.

Actividad 9

Filmación de la obra. Cabe mencionar que el tiempo de clases disponible no bastó para concluir con la filmación por lo que los estudiantes, por gestión propia, lograron que otros docentes le cedieran horas para poder concluirla. Además, si bien desde la propia institución se los ayudaría con el proceso de subtítulo, guiándolos, ellos, por su propia iniciativa y recurriendo a sus propios medios lograron hacer un muy buen trabajo.

Actividad 10:

Visualización de la filmación ya editada y subtitulada en español. Realización de la ornamentación y souvenirs para entregar a los asistentes del Taller *Café Literario* al finalizar la presentación.

El 16/10/18 tuvo lugar el *Café Literario* que fue considerado también para la evaluación general del proyecto. Parte del proyecto- la referida a los monarcas Tudores- se evaluó a través de exposiciones orales en pares mientras que la obra literaria terminó de ser evaluada en la instancia del *Café Literario*. En ambos casos, se tuvo en cuenta la evaluación formativa y sumativa.

El video producido por los estudiantes está disponible en línea en el siguiente link:

https://drive.google.com/file/d/1u09QmwBricJb_j0fvTb9wBVkvhD6pBx9/view?usp=drive_web

Habilidades / competencias digitales

Desde la labor docente, el propio uso de las TIC, a través de las pantallas digitales interactivas y la plataforma Edmodo resultaron ser el mayor desafío en tanto demanda de tiempo y atención para lograr dominarlos y así poder guiar a los estudiantes para acceder al máximo de sus beneficios. Uno de los factores que más aportó a su uso fue, a nuestro parecer, la consistente y sostenida presencia de esos recursos a lo largo del año académico, alentando a que los estudiantes interactuaran a partir del ejemplo, la prueba y error.

El uso de estos recursos aportó para los procesos de enseñanza-aprendizaje. En el caso de la plataforma Edmodo se cuenta con la posibilidad de interactuar de manera muy similar a lo que se haría en una red social. Los docentes podemos crear grupos de trabajo y administrarlos, subir documentos, crear eventos y también asignar tareas y registrar las calificaciones de los estudiantes para que ellos puedan hacer un seguimiento de su propio proceso.

Finalmente, en relación al desarrollo de competencias comunicativas, adherimos a lo planteado por Cristina Peralta Bañón (2008) cuando sostiene que “Puesto que la finalidad del lenguaje es la comunicación entre personas, las herramientas comunicativas —escritas y orales, sincrónicas y asincrónicas— son... las que hacen de Internet un recurso extraordinario para la enseñanza de una lengua extranjera ... los recursos para la comunicación entre personas serán los que realmente darán sentido al uso de Internet en la enseñanza presencial de idiomas”. La extensión del aula a espacios virtuales, sin dudas, contribuyó a que los estudiantes pudieran ampliar sus competencias comunicativas y de trabajo reflexivo a través del acceso asiduo a la información y del contacto con pares y docentes sin limitarse al entorno escolar.

Impacto y evaluación de la experiencia.

A continuación se presentan las respuestas a partir de lo recogido en las encuestas. Sobre un total de nueve (9) estudiantes, ocho (8) respondieron de la siguiente manera:

En cuanto a la pregunta nº 1 (¿Qué contacto tuviste con el inglés antes de comenzar el profesorado?), ocho (8) estudiantes respondieron a través de la educación secundaria, cinco (5) a través de estudios en instituciones y viajes o contactos interpersonales, un (1) estudiante, a través de experiencias laborales y dos (2), a través de otras experiencias.

En relación a la pregunta nº 2 (¿Qué tecnologías conocías al comenzar este año académico?), 37,5% de los estudiantes manifiestan haber conocido PowerPoint al comenzar el año académico, 25% Word, 12,5% Whatsapp, 12,5% conocían todas las opciones menos Edmodo y diseño de blog y 12,5%, todas las opciones.

Para la pregunta nº 3 (¿Qué tecnologías aprendiste durante este año como consecuencia de cursar la materia?) las respuestas de ocho estudiantes fueron las siguientes: 25% respondió Edmodo, 12,5% Edmodo y Google Drive, 12,5% Edmodo y Edición de videos, 12,5% Edmodo, Kahoot, Cmaps, drive, 12,5% google drive y programa Active Inspire en la pizarra interactiva, 12,5% PowerPoint, Prezi, Edmodo, Google Drive.

En cuanto a las preguntas nº 4 y 5 (¿Consideras que el uso de las tecnologías contribuyó al trabajo colaborativo? ¿Consideras que el trabajo grupal mediado con tecnología aportó a que el mismo sea motivador? ¿Por qué?), el 100% de los estudiantes respondió afirmativamente y justificó la respuesta. En el caso de la pregunta nº 6 (¿Consideras que el trabajo grupal con tecnología ayudó a aprender más y mejor? ¿Por qué?), 100% respondió afirmativamente y justificó.

Si bien la propuesta pedagógica se basó en una metodología ecléctica que combinara algunos paradigmas de la clase tradicional con la clase invertida, el proceso de aprendizaje, uso y familiarización de los estudiantes con las herramientas propuestas, fue paulatino y gradual, tal cual se desprende de la encuesta realizada. Durante el año académico la docente y estudiantes mantuvieron contacto a través de correo electrónico, Google drive, grupo de Whatsapp y plataforma Edmodo. Además, se alentó a los estudiantes a utilizar programas PowerPoint y Prezi para realizar exposiciones orales, realizar líneas de tiempo y se contó con pantalla digital interactiva en los encuentros áulicos. Tal cual lo demuestra la encuesta, sólo 12,5% de los encuestados estaban familiarizados con todas las herramientas y recursos TIC utilizados en el proyecto, motivo por el cual el resto del grupo transitó el doble desafío de desarrollar competencias comunicativas, de trabajo autónomo, reflexivo y colaborativo haciéndolo a través de las TIC. La experiencia resultó positiva ya que, según expresan los propios estudiantes y de acuerdo a lo evaluado, lograron utilizar los recursos tecnológicos para generar aprendizajes competenciales favorables para la adquisición de la lengua extranjera, específicamente para ampliar los conocimientos culturales sobre el Reino Unido. Si bien el centro de atención estuvo puesto en el desarrollo de competencias lingüísticas y comunicativas también se trabajó esmeradamente desde la propuesta pedagógica para que los estudiantes lograran familiarizarse con los recursos tecnológicos y usarlos para construir

aprendizajes duraderos.

Referencias bibliográficas

- Ahumada Torres, M. (2013) Las TIC en la formación basada en competencias. *Revista de la Universidad de La Salle* 60. Pag. 141-157. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4469178>
- Cajar F. y Rojas C. (2015). Influencias de las TIC en el desarrollo de competencias comunicativas del idioma inglés en los estudiantes del grado quinto de La institución educativa Montessori Sede Primaria de Pitalito-Huila 2014 Colombia. Recuperado de: <http://repositorio.uwiener.edu.pe/bitstream/handle/123456789/515/CAJAR%20-%20ROJAS.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Carretero Ramos A. (2005). *Las TICs en el aula de Inglés: un proyecto de trabajo*. Recuperado de: http://quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_59/nr_642/a_8656/8656.html
- Contreras Izquierdo N. (2008). La enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras y las TICs: El caso del Español como Lengua Extranjera (ELE). *Iniciación a la Investigación-Revista Electrónica, Universidad de Jaén*. Recuperado de: <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/ininv/article/view/233/214>
- Diseño Curricular Profesorado de Inglés de la Provincia de Córdoba (2011). Pag. 43-45. Recuperado de: <http://dges-cba.infed.edu.ar/sitio/upload/DISE%10 CURRICULAR PROF INGLES 2013.pdf>
- Gardner H. (1995). *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós.
- Peralta Bañón C. (2008). El Papel de las TIC en el ámbito de la enseñanza de ELE. *Centro Virtual Cervantes*. Pag. 131-136. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones centros/PDF/rio_2008/14_peralta.pdf
- UNESCO (2011). *Transforming Education: The Power of ICT Policies*. Paris, France: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

E-PORTAFOLIOS, MOSTRANDO PROCESOS Y CONSTRUYENDO LOGROS EN LA ERA DIGITAL

Chrobak, Erika
erikachrobak@gmail.com

Maure, Norma
normamaure@gmail.com

Facultad de Lenguas, UNComa

Este trabajo presenta una experiencia didáctica que propone la realización de un portafolio electrónico ideado como un proyecto anual colaborativo, en el marco de la cátedra Requisito Idioma: Inglés Nivel II, de la Licenciatura y el Profesorado en Comunicación Social, UNComa. Este proyecto comienza con la búsqueda de bibliografía académica sobre un tema elegido por los estudiantes, consta de cinco entregas y culmina con una presentación oral en clase, con soporte audiovisual.

A partir de la realización del proyecto, se busca que los estudiantes continúen desarrollando:

- habilidades de comprensión lectora para consultar, desde una perspectiva crítica y reflexiva, bibliografía específica de divulgación científica en la lengua meta,
- habilidades de alfabetización digital (Eshet-Alkalai, 2012),
- competencias comunicativas orales y escritas en inglés y
- competencias para el uso de recursos transmediales y de multiplataformas (Schlesinger y Doyle, 2015).

El diseño de esta propuesta se sustenta en el modelo Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera (AICLE) (Coyle, Hood y Marsh, 2010; Banegas, 2012), entendiendo a la confección de los E-portafolios (Barret, 2000) como una herramienta de utilidad para lograr una integración holística y significativa (Coll y Martí, 2001) de las tecnologías. Es decir, esta actividad de aprendizaje mixto (*blended learning*) genera instancias de aprendizaje de contenidos específicos de la lengua meta, de desarrollo de la alfabetización digital y de evaluación procesual, incorporando la mirada autorreflexiva y del otro (Chrobak, Riso Patrón y Verdú, 2015; Fenstermacher, 1989).

Respecto del impacto de la realización del E-portafolio, se espera construir un contexto de aprendizaje que les permita a los estudiantes integrar saberes construidos en los dos niveles del Requisito Idioma: Inglés, a partir de una tarea motivadora. Asimismo, se espera promover el interés por el intercambio cultural a nivel global y formar comunicadores que desempeñen un rol activo como prosumidores en la sociedad de la información.

Palabras clave: portafolios electrónicos, *blended learning*, TIC, AICLE

Necesidades abordadas

Como docentes de inglés con propósitos específicos en el nivel universitario, nos proponemos incentivar a nuestros estudiantes, de las carreras de Comunicación Social, a construir competencias que les permitan participar activamente en un mundo caracterizado por la abundancia de información, mayormente disponible solo en inglés. Para hacer efectiva esta participación, buscamos que los futuros comunicadores desarrollen las competencias comunicativas necesarias para realizar una presentación académica en la lengua meta, participar de congresos, acceder a publicaciones de la especialidad, etc.

Naturalmente, las necesidades a las que intentamos responder no se limitan a las competencias relacionadas con el dominio de la lengua inglesa, sino que incluyen también a

aquellas necesarias para la búsqueda de escritos de divulgación científica, el diseño y la publicación de contenidos *online* y el ejercicio comprometido y crítico de su profesión. Estas necesidades se explicitan claramente en el plan de estudios: “La carrera de Licenciatura y Profesorado en Comunicación Social busca que los futuros profesionales (...) posean los conocimientos y las habilidades necesarias para crear contenidos comunicativos y producir mensajes de diversos formatos y géneros en diferentes soportes tecnológicos” (Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, 2019).

Son estas las necesidades que intentamos abordar desde la propuesta de un proyecto anual colaborativo que se materializa en la confección de un portafolio electrónico multimedial. Al igual que Barret (2000), entendemos a los e-portafolios como una colección no azarosa de trabajos en distintos formatos que permite desarrollar las estrategias de multimedia y principalmente de reflexión para apuntalar la metacognición. Sin duda alguna, la confección y presentación oral del portafolio electrónico demandan, además de las habilidades pertinentes en la lengua meta, el desarrollo de habilidades digitales (Eshet-Alkalai, 2012), de investigación e intervención en el campo de la comunicación social.

Contexto de intervención

Como detallan Himelfarb, Denham, Martínez y Sorbellini:

La enseñanza de idiomas extranjeros en la Universidad Nacional del Comahue se rige por la Ordenanza 0097/1990. Dicha norma establece (...) como requisito obligatorio, la aprobación de un curso o examen de comprensión de un texto específico y original en alguno de los idiomas extranjeros para los alumnos de las carreras. (2018, p. 1)

En este contexto es que nos proponemos, como meta prioritaria, la lectura de textos académicos de la especialidad en inglés. No obstante, debido al perfil de alumno previsto por el plan de estudios, incorporamos a nuestros objetivos vinculados al proceso de enseñanza y de aprendizaje del inglés, el desarrollo de competencias comunicativas en inglés.

La cátedra Requisito Idioma: Inglés consta de dos niveles anuales ubicados en el segundo y tercer año de la carrera, con una carga horaria de tres horas semanales. El segundo Nivel, cuenta con una matrícula de alrededor de 40 estudiantes. Estos estudiantes ya han transitado el Nivel I, donde se incorpora una primera experiencia de confección de un portafolio electrónico en el marco de un proyecto anual denominado “Following the News”. En el Nivel II, entonces, se capitaliza este aprendizaje, en términos de trabajo colaborativo, habilidades de búsqueda *online* y de dinamización del conocimiento (Torres Vigoya, 2008).

Descripción de la experiencia

Nuestra experiencia didáctica consiste en la confección de un e-portafolio, que refleje el proceso grupal de aprendizaje colaborativo de la lengua extranjera. A tal fin, se comienza el proceso con la conformación, a cargo de los alumnos, de grupos de trabajo de entre 3 y 5 integrantes. En esta etapa, se propicia un espacio compartido de reflexión sobre la importancia del compromiso, la responsabilidad y la organización en el proceso de aprendizaje colaborativo (Chrobak, Sorbellini y Verdú, 2012). Es así como, las docentes participamos en este proceso, como facilitadoras o bien habilitando los recursos necesarios. Como resultado nos encontramos con que tanto alumnos como docentes trabajan en pos de un objetivo en común y, por ende, comparten la autoría y la responsabilidad del proceso de enseñanza/aprendizaje.

El e-portafolio se construye en cuatro etapas principales, con plazos de entrega estipulados a principio del año. Luego de cada una de estas entregas electrónicas, los grupos dialogan con las profesoras sobre cómo mejorar o complementar el proyecto. Todas estas entregas, con sus posteriores ediciones, formarán parte del portafolio, de manera que se pueda apreciar claramente la evolución del proyecto. A lo largo del proceso, las entregas y posteriores ediciones se compilan en un portafolio electrónico, que se aloja en alguna de las tantas

plataformas web de acceso libre que nos permiten confeccionar portafolios electrónicos, como por ejemplo Padlet, Wix o Prezi.

Barret (2000) propone que los e-portafolios reflejan una narrativa digital mediante la cual nuestros estudiantes cuentan la historia de su aprendizaje a través de elementos que nos permiten apreciar el camino recorrido y las metas alcanzadas. Como primer paso en este camino, a comienzos del año, los grupos seleccionan un tema de su interés, con el único requisito de que sea una temática relacionada con el campo de estudio de la Comunicación Social. Con la ayuda de las profesoras, deciden las palabras claves que utilizarán para la búsqueda electrónica de material bibliográfico vinculado a la temática. En esta primera búsqueda los grupos trabajan a partir de una lectura rápida (*scanning*) (Maxwell, 1978) de los resúmenes o *abstracts* de los escritos que les interesan. Esta estrategia nos permite que el proceso de búsqueda sea más acotado y evitar la sobrecarga de información. Esta selección de escritos académicos a partir de los *abstracts* se materializa en una primera entrega, donde cada grupo presenta cuatro resúmenes de artículos que responden a sus intereses y proponen uno de estos *papers* para la realización del proyecto, fundamentando dicha elección.

La segunda etapa del proyecto implica la lectura del texto académico en su totalidad. Dado que es una tarea que puede presentarles desafíos, planificamos dos instancias áulicas en las que se plantea una metodología de taller, para que los grupos realicen la lectura contando con las profesoras para trabajar las dudas que pudiesen surgir. Esta práctica adhiere al pensamiento de Vygotsky (1978) acerca de que el aprendiz requiere la acción de un agente mediador, para acceder a la zona de desarrollo próximo, responsable de ir tendiendo un andamiaje que proporcione seguridad y permita que aquel se apropie del conocimiento y lo transfiera a su propio entorno. Esta etapa es la más compleja y culmina con la entrega de dos resúmenes del artículo confeccionados por los grupos: uno en inglés, realizado a partir de fragmentos significativos del texto, y otro en español, con las ideas principales y conclusiones.

En tercer lugar, se lleva a cabo una actividad que hemos denominado Ateneo o *Sneak Preview*, en la que se propicia un espacio de socialización. Cada grupo idea una propuesta para compartir, con la consigna de despertar el interés de sus compañeros sobre los temas a desarrollarse en su presentación final. Hemos realizado esta actividad con varios formatos a través de los años; originalmente, esta instancia era presencial, y cada grupo participaba en una mesa redonda. En el año 2018, se implementó esta actividad de manera virtual. Cada grupo realizó un [spot publicitario](#) para “promocionar” su e- portafolio y compartió este video en nuestro grupo de Facebook, donde los alumnos comentaron el material publicado.

Finalizado el Ateneo, se le solicita a cada grupo que seleccione el material audiovisual que incluirán en el portafolio electrónico, es decir, las imágenes y los videos relacionados con el escrito académico. En esta etapa, se trabaja particularmente la habilidad de reproducción que plantea Eshet-Alkalai (2012), quien propone incorporar la reproducción digital para crear materiales nuevos y significativos a partir del material existente. Además, desde el punto de vista del desarrollo de la lengua meta, este proceso de selección es una manera creativa de evidenciar la cabal comprensión del escrito académico por parte del grupo.

Por último, el proyecto culmina con la entrega y presentación del [e-portafolio](#). Cabe aclarar que cada portafolio en papel se compone del artículo original, los resúmenes del artículo escritos por el grupo y un análisis reflexivo del proceso de confección del trabajo tanto desde el punto de vista del aprendizaje del inglés como de las demás habilidades desarrolladas.

La presentación final del trabajo se realiza en un ambiente distendido en horario de clase. En un lapso de veinte minutos, los grupos presentan, en inglés, las ideas principales del escrito académico y el material multimedia que lo complementa. Además, los estudiantes enriquecen la presentación a través de una propuesta creativa, como, por ejemplo, un juego, entrevistas, experiencias artísticas, etc. La diversidad de recursos que los alumnos han utilizado es de destacar, desde iluminar el aula con velas, escondiendo un personaje que nos sorprendería [saliendo de su escondite en plena presentación](#), hasta una transmisión de radio en vivo, en inglés. De esta manera, cada grupo se apropia del espacio y desarrolla su propuesta única,

vinculada estrechamente a la temática seleccionada.

Objetivos, habilidades y contenidos trabajados

Si bien en la actualidad existen numerosos debates respecto de las implicancias del uso de la mediación tecnológica en educación, también existen algunos acuerdos básicos respecto de lo que podríamos considerar “buenas prácticas” (Fenstermacher, 1989). Entre estos acuerdos se encuentra, sin duda alguna, la potencialidad del aprendizaje colaborativo que nutre una inteligencia colectiva (Vygotsky, 1978; Cobo y Pardo Kuklinski, 2007), la importancia de desarrollar la alfabetización digital (Eshet-Alkalai, 2004, 2012; Coll y Monereo, 2008) y los beneficios de la interdisciplinariedad (Maggio, 2012, 2018).

Por esto, a partir de este proyecto, nos proponemos abonar una diversidad de propósitos y contenidos vinculados con el norte de las buenas prácticas. Buscamos principalmente que los estudiantes continúen desarrollando competencias comunicativas y digitales como:

- la comprensión lectora para consultar, desde una perspectiva crítica y reflexiva, bibliografía específica de divulgación científica en la lengua meta,
- la alfabetización digital (Eshet-Alkalai, 2012),
- la comunicación oral y escrita en inglés, a nivel elemental y
- el uso de recursos transmediales y multiplataformas (Schlesinger y Doyle, 2015).

En cuanto a los contenidos, cabe aclarar que, debido a nuestro enfoque metodológico, no se busca una homogeneidad en el aprendizaje. Muy por el contrario, al posicionarnos desde una perspectiva ecléctico-reflexiva, en el marco de una propuesta de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE), nos proponemos que cada estudiante vivencie un proceso de enseñanza y de aprendizaje de acuerdo con sus propios intereses, competencias y conocimientos previos del idioma. Como explica Banegas (2012), los modelos AICLE se basan en los principios del modelo comunicativo y el de aprendizaje basado en proyectos, para la enseñanza de la lengua extranjera, si bien la distinción es que los contenidos o temáticas adquieren un rol más importante.

Hecha esta salvedad, naturalmente, podemos anticipar algunos contenidos que los estudiantes desarrollarán a partir de la confección del portafolio electrónico. En cuanto al vocabulario, se enriquecerá tanto el léxico específico del área de Comunicación Social, así como el vocabulario académico. Asimismo, se fomentará el aprendizaje de expresiones formulaicas comunicativas, pertinentes a una presentación oral de tipo académica y el análisis contrastivo de las lenguas.

Espacios curriculares involucrados

Una de las metodologías que presenta valiosas oportunidades para integrar saberes de diversos espacios curriculares es el trabajo en proyectos en el marco del modelo AICLE. Esta posibilidad de que los estudiantes elijan con total libertad la temática por explorar entre todas las vinculadas con el área de estudio de la Comunicación Social es de especial beneficio, ya que en nuestra aula confluyen alumnos de dos carreras, una cuenta con tres orientaciones diferentes (periodismo, locución y gestión). El proyecto del e-portafolio, entonces, permite que los estudiantes, si así lo desean, enriquezcan sus saberes vinculados con los espacios curriculares específicos de su orientación a partir de nuevas lecturas y búsquedas *online* que les suman múltiples puntos de vista, siempre desde una mirada interdisciplinaria y reflexiva.

Además de ofrecer la oportunidad de una integración curricular vertical y transversal, la confección del e-portafolio, permite incorporar diversas voces de la comunidad universitaria. Por esto, suele ser habitual que los grupos inviten a docentes de la casa, sus compañeros o expertos en la disciplina para sumar miradas al contenido del escrito académico. Como es el caso del e-portafolio titulado [Teacher-Student Relationships](#), que retoma un estudio realizado en Australia que pone el foco en la importancia de la relación entre el profesor y el estudiante y a partir del cual el grupo creyó enriquecedor conocer las características de esta relación en

nuestra cátedra, con el fin de comparar el contexto universitario australiano con el nacional. Así, encuestaron virtualmente a sus pares y compartieron luego, en su presentación final, los resultados de su propia investigación. Otros ejemplos significativos es el caso de un grupo que incursionó en el [periodismo de paz](#) y que entrevistó a docentes de Periodismo sobre el tema, y el caso de los estudiantes que incorporaron a su presentación un espacio de [radio en vivo en inglés y español](#).

Además, otra característica de este tipo de proyectos es su potencial para involucrar a la comunidad. En este sentido, uno de los grupos realizó un e-portafolio sobre periodismo transmedia y, como complemento, presentó una [propuesta transmedia](#) de la cátedra Periodismo Digital, sobre una problemática local, como es la ampliación de la Ruta Nacional N.º 22. Como docentes acompañamos y fomentamos estas instancias de apertura a la comunidad con la propuesta de un espacio llamado [Open House](#) en el que los grupos que así lo deseen (instancia opcional) presentan nuevamente el e-portafolio en una clase abierta, donde se propone la interacción e intercambio de opiniones. Generalmente, los grupos aceptan esta invitación de buen grado y se muestran motivados a compartir sus trabajos.

Impacto y evaluación de la experiencia

Una vez que el proyecto culmina, se invita a los estudiantes a realizar una encuesta *online* sobre el proyecto colaborativo anual para conocer las experiencias de cada uno de los alumnos, donde se refleja que:

- consideran al trabajo grupal como un gran desafío en la toma de decisiones,
- el trabajo grupal les permite conocer sus fortalezas y recurrir a sus compañeros cuando se presentan dificultades en el proceso de aprendizaje,
- el rol de la tecnología es fundamental a la hora de comunicarse y trabajar,
- la mayoría coincide en que la *Sneak Preview* es una etapa que les permite conocer cómo será la presentación final, lidiar con miedos (mayormente a la exposición o a hablar ante un público) y conocer mejor a los demás grupos (su futura audiencia),
- los alumnos concuerdan en que las devoluciones de cada una de las entregas son de mucha utilidad para saber sobre qué enfocarse o qué mejorar y
- manifiestan que estos conocimientos les son/serán de suma utilidad durante la confección de su tesis de grado o, en un futuro, de posgrado.

Al completar una [escala de actitud](#) respecto de la experiencia de la confección del e-portafolio, 21 % de los estudiantes la consideraron buena; 50 %, muy buena; y el 29 %, excelente.

Desde nuestra perspectiva docente, podemos observar en los estudiantes un progreso notable en las habilidades de lectura, de expresión oral, composición de resúmenes y manejo de las fuentes y la información. Los alumnos además fortalecen sus habilidades de exposición: uso de herramientas, gestión eficaz del tiempo y coordinación entre los integrantes del grupo.

A manera de cierre, creemos que la confección y presentación del portafolio electrónico es percibido por estudiantes y docentes como un logro significativo de ambas partes, ya que juntos transitamos espacios de enseñanza y de aprendizaje mediados por la tecnología, donde los roles no son estancos y donde nos une una tarea motivadora y convocante.

Referencias bibliográficas

- Banegas, D. (2012). Motivation and autonomy through CLIL. A collaborative undertaking en Views on Motivation and Autonomy in ELT. *Selected Papers from the XXXVII FAAPI Conference*. Recuperado de <http://www.faapi.org.ar/downloads/FAAPI2012.pdf>
- Barrett, H. (2000). A chapter in Educational Technology; An Encyclopedia to be published by ABC-CLIO, 2001. Recuperado de <http://electronicportfolios.org/portfolios/encycentry.pdf>
- Chrobak, E.; Sorbellini, C. y Verdú. M. (2012). Passion, Preparation, Patience and Portfolios – A

- preliminary framework. Castro, Analía et al. *Actas en CD del II Congreso Nacional El Conocimiento como Espacio de Encuentro: recopilación de papers*. Biblioteca Digital de la Facultad de Lenguas. Universidad Nacional del Comahue, pp.89-104. Recuperado de <https://bibliotecadelenguas.uncoma.edu.ar/items/show/199>
- Chrobak, E., Risso Patrón, Z. y Verdú, A. (2015). ESP and Digital Literacy at university: a proposal suitable for High School?. *40th FAAP (Federación Argentina de Asociaciones de Profesores de Inglés) Annual Conference*. September 24, 25, 26. Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba. Recuperado de: <https://bibliotecadelenguas.uncoma.edu.ar/items/show/367>
- Cobo Romaní, C. y Pardo Kuklinski, H. (2007). *Planeta Web 2.0. Inteligencia colectiva o medios fast food*. Grup de Recerca d'Interaccions Digitals, Universitat de Vic. Barcelona/México DF: Flasco México.
- Coll, C. y Martí, E. (2001). La educación escolar ante las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Coll, C.; Palacios, J. y Marchesi, A. (comps.). *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza. p.623–655.
- Coll, C. y Monereo, C. (Eds.) (2008). *Psicología de la educación virtual. Aprender y enseñar con las Tecnologías de la Información y la Comunicación*. Madrid: Morata.
- Coyle, D., Hood, P. y Marsh, D. (2010). *CLIL. Content and language integrated learning*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Eshet-Alkalai, Y. (2004). Digital Literacy: A Conceptual Framework for Survival Skills in the Digital Era. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 13(1), pp.93-106.
- Eshet-Alkalai, Y. (2012). Thinking in the Digital Era: A Revised Model for Digital Literacy. *Issues in Informing Science and Information Technology*, 9, pp.267-276.
- Fenstermacher, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. Wittrock, M. *La investigación de la enseñanza I*. Barcelona: Paidós.
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes de alta dotación tecnológica como oportunidad*. Bs. As.: Paidós.
- _____. (2018). Habilidades del siglo XXI: cuando el futuro es hoy: documento básico. *XIII Foro Latinoamericano de Educación*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Santillana.
- Maxwell, M. (1978). Learning Style and Other Correlates of Performance on a Scanning Experiment. *Journal of Literacy Research*, vol. 10, pp.49-55. Recuperado de: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1080/10862967809547254>
- Schlesinger, P. y Doyle, G. (2015). From organizational crisis to multi-platform salvation? Creative destruction and the recomposition of news media. *Journalism: Theory, Practice and Criticism*. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/273599874_From_organizational_crisis_to_multi-platform_salvation_Creative_destruction_and_the_recomposition_of_news_media
- Torres Vigoya, F. (2008). Proyectos de aprendizaje: un espacio múltiple para dinamizar conocimientos y habilidades en lengua extranjera. *Matices Leng. Extranj.*, Número 2. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/male/article/view/10714/11386>
- Universidad Nacional del Comahue. (2019). Plan de estudios de la Licenciatura en Comunicación Social de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales. Recuperado de: <https://fadeweb.uncoma.edu.ar/viejo/carreras/comunicacionlic.htm#2>
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher mental processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

LAS TIC COMO HERRAMIENTA PARA DESARROLLAR COMPETENCIAS COMUNICATIVAS, ORALES Y ESCRITAS, EN UN CURSO DE INGLÉS CON FINES ESPECÍFICOS

Cotleroff, Maia
Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, Universidad Nacional de Mar del Plata
maicot87@gmail.com

Di Benedetto, Carolina
Facultad de Ingeniería. Facultad de Ciencias Económicas y Sociales. Universidad Nacional de Mar del Plata
carolina_di_benedetto@hotmail.com

El área de Inglés con Fines Específicos (IFE) ha tomado relevancia en la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera en forma de cursos que suelen enfocarse, casi exclusivamente, en el desarrollo de la habilidad de lectura de textos de una determinada disciplina, dejando de lado las macrohabilidades del habla, escucha y escritura. Como respuesta a la necesidad de nuestros estudiantes de adquirir otras competencias lingüísticas es que desarrollamos un curso de IFE con la modalidad *b-learning* (aprendizaje mixto) para la carrera Licenciado en Economía que incluye las cuatro macrohabilidades lingüísticas, del cual compartiremos una unidad. Para el diseño, consideramos los fundamentos del IFE y los de la mediación tecnológica en la educación superior. El IFE busca equipar a los estudiantes con las herramientas necesarias para la resolución de tareas que se adecuen a las especificidades de su área de estudio (*saber-hacer*, Martín-Barbero, 2003), para que puedan enfrentar los desafíos de su labor profesional diaria y acceder a la formación continua como futuros graduados. Resulta propicia entonces la mediación de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) debido a los múltiples beneficios que estas ofrecen en la promoción del aprendizaje permanente (*lifelong learning*), en su aproximación al conocimiento y, particularmente, en la adquisición de competencias en una lengua extranjera. Numerosos autores, entre ellos Cobo Román (2007), Levy (2007) y Litwin (2000), enfatizan la relevancia de las TIC en este sentido, ya que fomentan la motivación, el aprendizaje sincrónico y asincrónico, el aprendizaje colaborativo, el aprendizaje autónomo, el rol activo del estudiante en su aproximación al conocimiento, entre otros. Además de favorecer las inteligencias múltiples, las TIC permiten acceso ilimitado a la información, la construcción social del conocimiento, el intercambio de experiencias y la flexibilidad en relación con el ritmo de aprendizaje y posibilidades de realizar tareas.

Palabras clave: competencias comunicativas, TIC, *b-learning*

Introducción

La enseñanza del idioma inglés se ha instalado como parte fundamental de la educación superior como respuesta a las crecientes necesidades de los estudiantes en las áreas de la comunicación oral y escrita en el futuro ámbito profesional. Tales necesidades, que son específicas para cada disciplina, dieron origen a lo que se conoce como Inglés con Fines Específicos (IFE), una subárea de la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera, cuyo enfoque se centra en aquellas competencias, en la lengua extranjera, de recepción y producción, claves en campos tales como la ciencia, la tecnología, negocios, fines académicos, entre otros. El tipo de inglés que se enseña se basa en vocabulario y funciones restringidos, por lo que se requiere una metodología diferente de la utilizada en otros cursos de Enseñanza de Inglés como Lengua Extranjera. Esto es debido a que la motivación y las necesidades de los

estudiantes son distintas, por lo que la programación, las actividades y el material didáctico también deben ser diferentes (Alcaraz, 2000). Tomando esto como punto de partida, los contenidos, las estrategias de enseñanza, el desarrollo y la adaptación de los materiales, y la evaluación deberán ser diseñados para lograr los objetivos de cada caso en particular. Se debe partir del análisis de las necesidades de los estudiantes del curso para la toma de decisiones de índole pedagógico-didácticas que involucran el discurso/género a implementar, el diseño del curso -que incluye la selección de los temas, los materiales con los que se trabajará el vocabulario técnico y las funciones del idioma apropiadas a este contexto-, y el plan de evaluación (Dudley-Evans, 1998). En estos cursos, los alumnos se tienen objetivos prácticos y útiles, relacionados con sus objetivos a largo plazo, lo cual aumenta su motivación. Al considerar que el IFE hace foco en el “saber hacer” utilizando al idioma como herramienta, el docente deja de “enseñar”, como lo hace tradicionalmente, para convertirse en “mediador del idioma”, acompañando al estudiante que es quien posee los conocimientos de la disciplina específica.

Por otro lado, resulta menester reconocer la importancia de la educación a distancia en el nivel superior en un contexto en donde el valor se encuentra en el conocimiento; esta sociedad del conocimiento ya no concibe al aula tradicional como la única forma de aprender. Su adquisición está estrechamente ligada con la habilidad de manejar las TIC para estar a la altura de las necesidades del mundo de hoy porque estas fomentan mejoras en la educación promoviendo el interés y la motivación, la interacción, el intercambio de experiencias y conocimientos, el acceso a una cantidad ilimitada de información, el aprendizaje autónomo, las habilidades de búsqueda y selección de información relevante y la construcción de conocimientos de manera colaborativa. En línea con estos argumentos, los gobiernos y las instituciones educativas en todo el mundo están incorporando la educación con énfasis en la mediación de las tecnologías (Mercado, 2012). Las TIC adquieren particular relevancia en este contexto ya que brindan nuevos Entornos Personales de Aprendizaje (EPA), en donde el alumno puede dirigir su propio aprendizaje y establecer sus objetivos, en especial para la elección del tema y recopilación de la información. Es decir, los estudiantes logran sus aprendizajes al organizar las herramientas que les sean más favorables y, al mismo tiempo, interactúan con pares y tutores, conectando información de diversas fuentes y comentada por la comunidad en la que participa (Perosi, 2017). Otra ventaja de la flexibilidad de los EPA es que favorecen las distintas formas de aprender, atendiendo a lo que se conoce como “inteligencias múltiples” (Gardner, 2005), es decir, a la diversidad de formas de aprender. Además, las TIC permiten generar pensamientos complejos más allá de sus fronteras; lo cual implica la posibilidad de pensar en propuestas flexibles, diversificadas (Lion, 2006), que generan espacios compartidos sincrónicos y asincrónicos.

En ese sentido, el rol del docente como mediador en el campo de IFE es similar al que adopta el tutor de los cursos mediados por TIC, es decir, el de facilitar el proceso de acceso y apropiación de los saberes, no el de transmitir conocimientos. Silva, Gros, Garrido y Rodríguez (2006) postulan que tradicionalmente la educación se ha centrado en el docente como transmisor del conocimiento con un estudiante con un rol pasivo en el proceso de adquisición de los saberes. Así, consideran que un cambio en el paradigma en la formación docente es imperativo, es decir, es necesario formar facilitadores y diseñadores de estos entornos de aprendizaje sin precedentes.

Resulta propicia, entonces, la enseñanza de una lengua extranjera mediada por TIC, al ser ambas claves en el cambio de enfoque en el aula, dándole así un lugar a la participación del alumno. Mercado (2012) considera que las TIC están fuertemente ligadas a la enseñanza de los idiomas como lenguas extranjeras, porque permiten a esos docentes guiar e inspirar a los estudiantes para aprender mejor, más rápido y de una manera más gratificante. Los autores Dudeney y Hockly (2008) enumeran también una serie de razones para la incorporación de las TIC en la enseñanza de las Lenguas Extranjeras, entre las que destacan que los estudiantes de hoy hacen un uso natural e integrado de las tecnologías a sus vidas, el amplio acceso a Internet

tanto en los hogares, las instituciones educativas como en los dispositivos móviles, la posibilidad que brinda la Web de trabajar con materiales auténticos, las oportunidades de trabajo colaborativo, la amplia variedad de herramientas TIC para el desarrollo de las cuatro macrohabilidades del idioma, entre otras.

Descripción de los aspectos para mejorar y breve descripción del contexto de intervención

Debido a las ventajas y potencialidades que brindan las TIC, mencionadas en la sección anterior, surgió como experiencia piloto el diseño e implementación de un curso con la modalidad virtual. Esto se suma a otras razones prácticas, entre las cuales también se encuentra la flexibilidad horaria, crucial para muchos estudiantes universitarios que trabajan simultáneamente al cursado de la carrera y que sufren la superposición horaria que se da en las asignaturas que son requisitos, tal como lo es el Nivel de Idioma en la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

Descripción de la experiencia - contextualización - objetivos

En el presente trabajo compartimos la experiencia práctica del diseño y aplicación de una secuencia de actividades, parte de una unidad temática desarrollada para un curso de IFE para estudiantes universitarios. Para el diseño de las actividades, hemos considerado también algunas otras características usuales del grupo de estudiantes, incluyendo su situación de cursada ya mencionada, pero también teniendo en cuenta su adaptabilidad en caso de ser necesario para cada grupo en particular. Estos grupos suelen tener poca experiencia en el uso del campus virtual de la institución con fines pedagógicos y suele ser heterogéneo –son grupos con aptitudes mixtas. Se resolvió, a partir de esto, que las herramientas utilizadas en esta experiencia no fueran numerosas ni muy complejas y las instrucciones, simples; algunas incluso en castellano dependiendo de su objetivo, para evitar que el uso de estas obstaculice el desarrollo de las tareas y la adquisición de las competencias buscadas.

Se encuentran los siguientes entre sus objetivos generales:

- Desarrollar conciencia sobre el contenido y estructura de la información oral y escrita, y ser capaces de compararla y contrastarla.
- Analizar críticamente situaciones adaptadas y genuinas de uso de la lengua, fomentando un aprendizaje significativo en contextos de uso concretos. Desarrollar conciencia del tipo de lenguaje y las prácticas discursivas apropiadas para cada contexto. Incorporar nuevas formas lingüísticas que se adecuen a su contexto de emisión.
- Desarrollar las habilidades y estrategias que permitan procesar los géneros prototípicos de los ámbitos de estudio y de trabajo.
- Desarrollar su competencia sociolingüística e intercultural para su futura práctica profesional.
- Integrar habilidades comunicativas y profesionales para la resolución de problemas y tareas
- Desarrollar una actitud activa y crítica sobre sus propios procesos de aprendizaje. Desarrollar estrategias para evaluar, monitorear y reacomodar su producción para progresar en su interlengua. Utilizar estrategias de autocorrección, como así también la corrección de la producción de pares.
- Resolver tareas de forma cooperativa, flexible y dinámica.

Contenidos trabajados. Habilidades/ competencias comunicativas y digitales

En dicho curso, los estudiantes deben utilizar funciones y vocabulario para comunicarse en forma oral y escrita en el ámbito profesional, en este caso para concertar citas con colegas y

clientes. La unidad desarrollada se utiliza en dos cursos, que, si bien pertenecen a carreras distintas, comparten la necesidad de adquirir las competencias trabajadas.

Al igual que la metodología que comúnmente se propone para los cursos generales de enseñanza de lengua extranjera, seguimos la secuencia “presentación, práctica controlada, práctica libre” con el fin de alcanzar un nivel preintermedio. Los recursos didácticos seleccionados integran las distintas macrohabilidades lingüísticas siguiendo un orden natural, es decir, simulando situaciones comunicativas reales, entendiendo así la lengua como un todo, reconociendo la innegable correlación entre las habilidades de comprensión y de producción. Considerando que “la lengua no es un conjunto de formas lingüísticas arbitrarias aplicadas a una realidad cultural que se encuentra fuera de la lengua en el mundo real” (Kramsch, 2013, s/p.), el uso significativo de la lengua en contextos de emisión (habilidades de producción) genuinos fomentan además el desarrollo y refuerzo de las competencias sociocultural y sociolingüística. De este modo, se busca emular el uso real del lenguaje fuera del aula, lo cual es intrínseco a la enseñanza del IFE.

Espacios curriculares involucrados: Inglés con Fines Específicos (Técnico-Profesional)

Diseño e implementación de las actividades realizadas mediante el uso de las TIC

El material está adaptado del libro de texto *Business Benchmark*, del nivel pre intermedio a intermedio de IFE diseñados para la enseñanza presencial. La intervención hecha por las autoras del presente trabajo tiene que ver con el repensar la enseñanza, sin caer en la réplica de la clase del aula tradicional; es decir, este trabajo apunta a un diseño de construcción del conocimiento bajo la luz de este nuevo paradigma al que eventualmente estamos dirigidos. Se incluye como muestra la unidad detallada en el siguiente *link*:

https://docs.google.com/document/d/1mhGHnDwq6ZhDqiO77G1I0tkj-35bh86IRC_6dq6qx68/edit?usp=sharing

Impacto y evaluación de la experiencia

A pesar de que ya hemos abordado la enseñanza virtual, mediante el campus virtual de nuestra unidad académica, a través de actividades complementarias a las clases presenciales en previos ciclos lectivos, el diseño presentado es el primero completamente en modalidad virtual, por lo que no discutiremos en el presente trabajo su impacto y nuestra evaluación de la experiencia. Los resultados los analizaremos a lo largo del dictado del curso y una vez finalizado, serán comparados con otras cohortes presenciales anteriores y aplicando encuestas a los alumnos.

Referencias bibliográficas

- Cobo Romaní, C. y Pardo Kuklinski, H. (2007). *Planeta Web 2.0. Inteligencia colectiva o medios fast food. Grup de Recerca d'Interaccions Digitals, Universitat de Vic*. Barcelona/ México DF: Flacso México. E-book. Prólogo, cap. 1 y 2.
- Dudley-Evans, T. y St. John, M. J. (1998). *Developments in English for specific purposes: A multi-disciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Levy, P. (2007). *Cibercultura. La cultura de la sociedad digital*. Barcelona: Anthropos.
- Lion, C. (2006). *Imaginar con Tecnologías*. Bs. As.: Editorial La Crujía
- Litwin, E. (2000). (Comp.). *Educación a distancia. Temas para el debate en una nueva agenda educativa*. Bs. As: Amorrortu.
- Martín-Barbero, J. (2003). Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 32, p. 17-34.
- Forestello, R. (2010). Tecnología, sociedad y cultura. MPEMPT. CEA/ UNC. *English for Specific Purposes Issue 3 (24)*, volume 8, 2009. Recuperado de: <http://www.esp-world.info>

- Gardner, H. (2005). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Hutchinson, T. y Waters, A. (1987). *English for specific purposes: A learning-centered approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kramsch, C. (2013). Culture in Foreign Language Teaching. *Iranian Journal of Language Teaching Research* 1. Urmia University Press.
- Mercado, L. A. (2012). *Integración de la Tecnología Educativa en el Aula. English Language Learning and Technology*. Bs. As.: CENGAGE Learning
- Perosi, V. (2017). El rol tutorial expandido. Módulo “Educación a distancia en entornos virtuales”, UNC. La Educación a Distancia, clase 3.
- Silva, J., Gros, B., Garrido, J. M. y Rodríguez, J. (2006). Estándares en tecnologías de la información y la comunicación para la formación inicial docente: situación actual y el caso chileno. *Revista Iberoamericana de Educación*. Vol. 38, Núm. 3: Número especial. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie3832658>

**UN CONCEPTO, DOS EXPERIENCIAS:
EL MURAL INTERACTIVO EN LA CLASE DE LENGUA EXTRANJERA**

Dayan, Andrea Karina
dayandrea@gmail.com

Romiti, Antonella
romitiantonella@gmail.com

Instituto de Desarrollo Humano (IDH), Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS)

Los ambientes altamente dotados de tecnología y la web 2.0 en la época de la convergencia digital ponen a disposición del docente de lenguas extranjeras la posibilidad de acceder en el aula, desde cualquier dispositivo, a programas interactivos. Presentamos un mismo concepto, el mural interactivo, implementado en dos experiencias diferentes: una para portugués cuatro habilidades y una para inglés lectocomprensión, llevadas a cabo en el segundo cuatrimestre de 2018 en la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS). Una diversidad de objetos digitales generados o seleccionados con fines pedagógicos se han dispuesto en una herramienta de acceso gratuito para que los alumnos creen una trayectoria propia de trabajo y exploración conforme a sus preferencias personales y a sus necesidades de aprendizaje. Buscamos, de este modo, estimular su autonomía, la reflexión metacognitiva y la construcción colaborativa del conocimiento. Los alumnos que participaron tuvieron una experiencia original y significativa de aprendizaje (Maggio) surgida de la motivación que les provocó ir construyendo sus propias trayectorias de aprendizaje conforme a sus necesidades y preferencias, la ausencia de presión por la resolución de los ejercicios y exploración de los contenidos al unísono permitió respetar los tiempos individuales, lo cual favoreció la inclusión. La reflexión metacognitiva también tuvo un rol preponderante ya que fue ella la que fue determinando los recorridos y elecciones personales. El trabajo colaborativo genuino enriqueció la experiencia individual. De este modo, la clase de lengua extranjera pudo generar un espacio abierto a la inclusión contribuyendo a la multialfabetización del estudiante universitario, protagonista de la nueva ecología del aprendizaje (McLuhan, Coll).

Palabras clave: TIC, lenguas extranjeras, aprendizaje colaborativo, herramientas informáticas

Descripción del problema

Buscamos incorporar de forma sistemática herramientas TIC en el aula de lenguas extranjeras de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS). Si bien se utiliza el Moodle como forma de comunicación docente-estudiante, notamos cierto desinterés en el uso de dicho soporte, quizás por ser unidireccional. En este sentido, y para que las y los estudiantes puedan tener feedback de sus propias/os compañeras/os en sus producciones, recurrimos al mural interactivo (Padlet, en su versión gratuita).

Descripción del contexto de intervención

Trabajamos en ambas experiencias con alumnos de grado de la Universidad Nacional de General Sarmiento. En nuestros cursos convergen estudiantes de hasta 12 carreras diferentes. En el caso de portugués, implementamos la experiencia en cursos regulares cuatrimestrales, nivel 1 y 2, donde se trabaja con la cuatro macrohabilidades.

En el caso de inglés, con Lectocomprensión (ILC) en el Nivel 2, donde se trabaja principalmente con lectura y comprensión y, ocasionalmente, se incorporan actividades sencillas y pautadas de escritura en lengua inglesa.

Descripción de la experiencia

Una diversidad de objetos digitales generados o seleccionados con fines pedagógicos se han dispuesto en una herramienta de acceso gratuito para que los alumnos creen una trayectoria propia de trabajo y exploración conforme a sus preferencias personales y a sus necesidades de aprendizaje, manejando sus propios tiempos. Buscamos, de este modo, estimular su autonomía, y la reflexión metacognitiva. La herramienta interactiva, permite la intervención de los estudiantes, tanto sumando sus producciones en diversos soportes (videos, líneas de audio, textos, imágenes, etc) como comentando y complementando las producciones de sus compañeros estimulando, en el intercambio, la construcción colaborativa del conocimiento.

Contextualización – objetivos

Históricamente, los docentes de lengua extranjera fuimos “*early adopters*” (incorporadores tempranos) de la tecnología en clase. Esta actitud se fundamentó, en su momento, en la necesidad de aproximar al estudiante a la lengua y la cultura meta en la forma en que es utilizada por hablantes nativos/os. Por lo tanto, introducir en la clase de lenguas extranjeras las redes sociales y las herramientas informáticas es simplemente una continuación de una forma de trabajo que se inició con el grabador de cinta, continuó con el cassette y el VHS, el DVD, etc, si bien los propósitos son diferentes, ya que en la actualidad no se relaciona solo con la exposición a la pronunciación y cultura de países nativos en esa LE, si no también tiene como objetivo el fomento de la comunicación y las formas de aprendizaje alternativas a la tradicional.

Las experiencias que realizamos con Padlet tenían la intención de lograr la socialización del conocimiento para lograr colectivizarlo por medio de una herramienta TIC. Las actividades propuestas buscaron integrar el trabajo con la lengua extranjera y la tecnología, incorporando ésta a la actividad académica de manera genuina (Maggio), creando una experiencia significativa que contribuyera al desarrollo del abanico de habilidades vinculadas al dominio de la tecnología que se espera que las y los estudiantes dominen para su desarrollo académico y su futuro desempeño profesional, aprovechando su capacidad de navegación interplataforma ya existente.

Contenidos trabajados

En el caso de portugués se trabajó con el relato en pasado: alternancia *pretérito perfeito/pretérito imperfeito*, organizadores del discurso, conjunciones. Reponer el contexto histórico-cultural. Búsqueda y producción de material textual, audio y video, interacción on line.

Partiendo del trabajo con los géneros discursivos, propios de Inglés Lectocomprensión, trabajamos con la estructura de la reseña, sus partes y luego la escritura de la misma. Analizamos los organizadores del discurso, y conjunciones en inglés (sobre todo los contrastivos) que ayudan a ordenar las ideas en una reseña.

Espacios curriculares involucrados

Portugués I y Portugués II (4 macrohabilidades)

En el caso de Inglés Lectocomprensión, es frecuente que las y los estudiantes sientan un dominio limitado de su habilidad de escritura en LE con lo cual más allá de que el foco de la materia es la lectura, decidí como docente incursionar con un poco de escritura en inglés a fin

de fortalecer la lectura y la comprensión textual, así como empoderar a las y los estudiantes en su autopercepción de lectores y usuarias/os del inglés en sentido global.

Diseño e implementación de las actividades realizadas mediante el uso de las TIC

En el caso de portugués, las actividades propuestas en el mural en términos de aprendizaje de la lengua, fueron de consolidación. Se buscó poner en juego lo ya trabajado en clase sobre relato en pasado. Presentamos la famosa canción brasileña “Eduardo & Mônica” de la banda Legião Urbana (1986) y el video publicitario que la hizo resurgir en 2011 en los cuales se muestra la diferencia de edad, gustos y preferencias, estilo de vida de los protagonistas. En términos de tecnología, el mural reúne en sí una diversidad de recursos disponibles en la red que puestos juntos proponen diversos recorridos posibles hacia la construcción del sentido. La experiencia sugiere un modo de aprovechar lo que ofrece la red para lograr cierta autonomía en el aprendizaje. Se pusieron a disposición los siguientes materiales, a los cuales se puede acceder desde [aquí](#):

- a. un word interactivo con un ejercicio para completar sobre la letra de la canción. Los resultados podían chequearse por dos vías a elección: a partir de la visualización del video o comparando con un documento que presenta la letra completa con el cifrado para tocar en guitarra y una línea de audio con la canción. Algunas palabras en el texto están linkeadas a diccionarios, wikis, videos explicativos y páginas oficiales que permiten reponer tanto el vocabulario como el contexto cultural al que hace referencia la canción.
- b. el video de propaganda;
- c. una página con el cifrado para tocar en guitarra que a su vez incluye una línea de audio de la canción;
- d. una propuesta para realizar una búsqueda de materiales con contenidos relacionados en la red;
- e. un ejercicio para expresar opinión en una línea de audio o en video;
- f. páginas oficiales sobre referencias culturales (Bauhaus, Manuel Bandeira, Godard, Brasília, Os mutantes)

En el caso de Inglés Lectocomprensión (ILC) 2, se trabajó con el recurso Padlet como espacio virtual al que volcar un ejercicio de escritura guiada de una reseña en inglés. Primero la reseña fue escrita en papel y corregida por la docente, y luego la segunda escritura o reescritura se realizó en Padlet para compartirla con la clase de manera virtual. Las y los estudiantes habían estado trabajando con aplicaciones en inglés orientadas a su carrera específica con el objetivo de investigar si les resultaban útiles y pertinentes y luego escribir una reseña. Entre las aplicaciones utilizadas y reseñadas en el [Padlet](#) por las y los estudiantes se encuentran:

- Mental Math Master
- Information Technology Engineering
- Complete Chemistry
- Review Chemistry Flashcards
- Political Science
- Learn World History
- Modern History of India
- Japanese Fairy Tales
- English Poetry & Poems
- GeopediaLite
- College Physics
- News in Levels
- Philosophia
- Daily Art

A fin de investigar su utilidad (y para aprovechar la oportunidad de acceder a más contenido de lectura en inglés), los y las estudiantes utilizaron dos de estas aplicaciones durante un mes y medio: utilizaron una más específica a la carrera y otra más genérica (News in Levels o Daily Art), exploraron los recursos ofrecidos, la facilidad y gratuidad de acceso a los materiales, los niveles y la adecuación a cada carrera en particular.

Transcurrido el tiempo de prueba de la aplicación, realizamos una puesta en común oral en clase de cada una de ellas. Se les propuso que individualmente, y con el andamiaje propio del vocabulario de la App, sumado a una estructura simple de escritura provista por la docente, escribieran en papel una reseña de 3 párrafos sobre la aplicación en inglés. La misma fue presentada a modo de borrador, y luego de ser revisado y corregido por la docente, fue devuelto a las y los estudiantes con las correcciones. Luego las y los estudiantes tuvieron la oportunidad de mejorar su reseña y presentarla por escrito en el mural interactivo Padlet. El beneficio extra de Padlet es que quienes mostraron mayor dificultad para escribir podían utilizar también como modelo las producciones de sus compañeras, compañeros y docente así como también ver los comentarios de su trabajo. Además, podían utilizar el diccionario u otros recursos *online* antes de producir su reescritura de la reseña.

Habilidades / competencias comunicativas y digitales

Acceder y operar el mural interactivo.

Crear producciones en diferentes soportes (video, línea de voz, texto).

Intervenir el mural con las propias producciones.

Interactuar en las producciones de las y los compañeras/os y de la profesora.

Impacto y evaluación de la experiencia

Unos meses después de la experiencia, realizamos una breve encuesta sobre el uso que daban a las redes sociales y a los soportes digitales las y los estudiantes para realizar sus actividades académicas en la universidad. Lamentablemente, solo un pequeño número de estudiantes con quienes realizamos las experiencias en portugués e inglés completaron el cuestionario, pero igualmente obtuvimos respuestas valiosas.

Según la encuesta realizada, luego de la implementación de la herramienta Padlet podemos observar lo siguiente:

Sobre el acceso a soportes digitales, frecuencia de uso y propósito de uso: todos afirman usar, con mayor o menor frecuencia soportes digitales. El 50% los usa a veces y el otro 50% siempre o seguido. No hubo nadie que eligiera la opción “nunca”. La mayoría accede a la red en forma complementaria desde el teléfono y desde la PC.

Por lo tanto, es evidente que nuestra comunidad es un espacio de alta disponibilidad tecnológica (Maggio) y lo que diferencia a los integrantes de la misma es la frecuencia y el propósito de acceso. El 75% afirma que accede a la red en la Universidad para estar en contacto con los compañeros y para buscar información relacionada con las materias e intercambiar materiales de clase. Observamos cómo las y los estudiantes ya participan activamente en la nueva ecología de medios (McLughan) que instauró internet, y en la nueva ecología del aprendizaje (Coll) donde las paredes del aula son permeables a la tecnología (Sibilia). El potencial que este modo de comunicación tiene para los fines didácticos es un recurso que debe ser analizado para su mejor aprovechamiento desde un punto de vista didáctico.

Todos los y las estudiantes están usando más de un soporte para estudiar, principalmente la combinación celular / computadora.

Sobre la preferencia por migrar completamente a soportes digitales: la mayoría prefirió la opción de combinar papel (lo consideran más útil en clase) y digital (más útil en casa). Esto parece reafirmar la frase de Serres: “Aunque sigamos sin sospecharlo, vivimos juntos hoy en día

como hijos del libro y nietos de la escritura.”(Serres, 2013 , pág. 41). A la vez, esto demuestra la ductilidad de los y las estudiantes incorporan fácilmente nuevas app siempre que las consideren pertinentes, además utilizan apps simultáneamente.

Podemos inferir que la complementariedad de los soportes es el camino que debemos transitar (al menos por el momento) a la hora de preparar el material didáctico que responda a las necesidades de nuestros estudiantes. Para cumplir con ese requerimiento tendríamos, entonces, que incluir en el mural interactivo elementos imprimibles.

Sobre el formato del mural: algunos de los comentarios fueron: *útil, práctico, da una vista panorámica de todo lo que contiene, buena opción, lúdico, visualmente atractivo*. Todos los encuestados coincidieron en que la herramienta en sí es fácil de usar, es visualmente atractiva y cuenta con un formato que despierta interés.

Sobre el aprovechamiento de los contenidos una vez terminada la actividad: la mayoría afirma no haber reingresado al mural una vez cerrada la actividad en clase. Sin embargo, afirman que durante su uso accedieron simultáneamente a otras aplicaciones o páginas como diccionarios, por ejemplo. Consideramos que no basta que exista la posibilidad de interacción, sino que es necesario motivar a los estudiantes y, a la par, generar un ambiente de confianza para que ésta se produzca de manera provechosa.

En cuanto al intercambio en el mural sobre las producciones de las y los compañeras/os, no hubo una participación demasiado activa dentro del propio mural. El que exista la posibilidad de interacción no es suficiente para que la haya: debemos promover el trabajo colaborativo genuino con consignas que lo garanticen. Atribuimos la reticencia a la participación dentro del mural al temor a la exposición ante compañeras/os, ya que algunas/os prefirieron enviar sus producciones a la profesora por otros canales (Whatsapp, Google Drive, e-mail, WeTransfer, links a páginas personales de YouTube). Esto mostró, por un lado, que las y los estudiantes están familiarizadas/os con el envío y recepción de archivos de diversa índole y con las herramientas que permiten esas acciones y, por otro, que el miedo a la exposición tan frecuente en la clase de lengua extranjera persiste más allá de los soportes con los que trabajemos. Estar detrás del teclado no contribuye necesariamente a superar ese miedo. Este es un aspecto que deberemos estudiar para lograr que sea superado.

Conclusiones

Según Maggio (2018), “una nueva cultura participativa se está configurando (...), las nuevas comunidades de conocimientos son filiaciones voluntarias, temporales y tácticas.” En este sentido, las experiencias de enseñanza-aprendizaje mixto (Clase- Padlet) que llevamos a cabo en nuestras clases de LE fueron interesantes y promovieron una reflexión metacognitiva entre docentes y estudiantes. Lograron apropiarse de la herramienta digital para sus propios intereses y necesidades y la incorporaron como una forma más de compartir y construir conocimiento.

Referencias bibliográficas

- Coll, C. (2013, Febrero) [El currículo escolar en el marco de la nueva ecología del aprendizaje](#) Aula de Innovación Educativa. 219. Pág. 31-36.
- McLughan, M. in Scolari, C (2017) El translector. Lectura y narrativas transmedia en la nueva ecología de la comunicación. <https://hipermediaciones.com/2017/03/02/el-translector-lectura-y-narrativas-transmedia-en-la-nueva-ecologia-de-la-comunicacion/>
- Maggio, M. (2012) Enriquecer la Enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Maggio, M. (2018) Reinventar la clase en la universidad. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Scolari, C. (2018) Las leyes de la interfaz. Diseño, ecología, evolución, tecnología. Barcelona, España: Gedisa.

- Serres, M. (2013) Pulgarcita. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Sibilia, P. (2012) ¿Redes o paredes? La escuela en tiempos de dispersión. Buenos Aires, Argentina: Tinta Fresca.

RETROALIMENTACIÓN DE LA PRONUNCIACIÓN DE ILE A TRAVÉS DEL AULA VIRTUAL EN EL NIVEL SUPERIOR

Díaz, Josefina

diazm.josefina@gmail.com

Garay, María

bogff@gmail.com

Battellino Valenti, Noelia

noeliabattellino@gmail.com

Facultad de Lenguas, UNC

Este trabajo tiene como objetivo establecer lineamientos para la devolución que realizan los docentes acerca de las producciones de los alumnos de primer año de la materia Práctica de la Pronunciación del Inglés de la Facultad de Lenguas, UNC. Más específicamente, se pretende consensuar criterios entre los distintos docentes que analizan las producciones semiespontáneas que se suben al aula virtual como instancia de práctica previa al tercer parcial. A su vez, se propone diseñar un instrumento que facilite esta retroalimentación. En este contexto, el trabajo en un EVEA (Entorno Virtual de Enseñanza y Aprendizaje) no resulta algo completamente novedoso. Sin embargo, recientemente se lo comenzó a utilizar para que los estudiantes reciban devoluciones sobre su producción oral. Este nuevo intercambio, en palabras de Sigalés (2002), ha creado un nuevo “contexto de enseñanza y aprendizaje en el cual se motiva la cooperación entre docentes y alumnos en un ámbito de interacción dinámica” y constituye un elemento más en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Gracias a esto, el estudiante puede interpretar las correcciones, monitorear sus avances y familiarizarse con el criterio de evaluación. La naturaleza efímera del discurso oral y el alto grado de percepción individual que se requiere para valorar una producción oral llevan a autores como Celce-Murcia et al. (2010) a explicar esta falta de herramientas didácticas y a la poca literatura existente para la evaluación de la pronunciación (p. 341). Para este trabajo, se tomaron las muestras cargadas durante 2018, se las distribuyeron entre los docentes y, luego, se socializaron los aspectos destacados. Seguidamente, se unificaron los criterios a tener en cuenta y se confeccionó el instrumento para la retroalimentación que se puso a prueba con una única producción luego de la cual se realizaron los ajustes necesarios. Finalmente, se diseñaron actividades de familiarización con el instrumento para el ciclo 2019.

Palabras clave: pronunciación del inglés, producción oral semiespontánea, retroalimentación, entorno virtual

Introducción

Este trabajo surge de la necesidad de brindar retroalimentación al alumno de primer año mientras se prepara para las instancias de evaluación que dan fin al cursado de la materia Práctica de la Pronunciación del Inglés. Un gran porcentaje del alumnado encuentra esta materia difícil por tratarse de contenidos completamente nuevos incluso para quien ingresa con un buen dominio de esta segunda lengua. Además de lo novedoso de sus contenidos, su carácter práctico y la necesidad de continuar afianzando la adquisición de hábitos articulatorios del inglés fuera del aula requieren que el alumno desarrolle estrategias que le

permitan trabajar de manera autónoma monitorear su progreso.

En los encuentros presenciales durante todo el año académico se dedica una parte considerable de la clase a la práctica oral y tanto el docente titular como los profesores asistentes y ayudantes alumnos escuchan a la mayor cantidad de alumnos y les ofrecen retroalimentación y pautas para el trabajo independiente. No obstante, la gran cantidad de alumnos que se inscriben a la materia, sumado a la escasez de recursos humanos y a los paros que en ocasiones reducen el número de clases previstas, tornan muy difícil esta tarea.

La incorporación cada vez más significativa del uso del aula virtual como soporte didáctico, permitió en 2018 incorporar una instancia de práctica y retroalimentación a lo ya hecho en clase. Hacia finales del año académico, se solicitó a los alumnos que grabasen sus producciones orales y las subiesen al aula virtual para tener la posibilidad de que todos los alumnos fueran escuchados semanalmente. Esta propuesta presentó un nuevo desafío: la necesidad de sistematizar el tipo de devolución que estos alumnos recibían. En base a la socialización de las instancias de devolución presenciales, se observó la necesidad de consensuar criterios entre los docentes para que los estudiantes reciban un mismo tipo de retroalimentación, independientemente del profesor que los escuche.

Descripción del contexto de intervención

Como se expuso anteriormente, este trabajo se enmarca en la materia Práctica de la Pronunciación del Inglés de las carreras de Profesorado, Traductorado y Licenciatura de la Facultad de Lenguas, UNC. Por ser una materia común a las tres carreras, se cuenta con 7 comisiones entre los turnos mañana y tarde y cada una está conformada por 80 alumnos aproximadamente. Esta gran cantidad de alumnos cuentan con un profesor titular o adjunto que los acompaña en los dos encuentros semanales y la presencia de un profesor asistente que colabora en uno de esos dos encuentros. Durante el desarrollo del año académico, se procura que el alumno adquiera los hábitos articulatorios del inglés que le permitan una comunicación inteligible a nivel B1 del MCER. Este progreso se pone en evidencia a través de las lecturas en voz alta asignadas clase a clase y a través de tareas de producción semi espontánea. Para este tipo de producción se proponen cuentos breves que los alumnos deben preparar y luego relatar en clase y en el tercer y último parcial del año. Este mismo tipo de tarea constituye una parte importante del examen final.

El peso que tiene este tipo de producción en la aprobación de la materia hace que se le dedique aproximadamente dos meses de trabajo en el aula. El rango tan dispar entre docentes y alumnos ya mencionado hacen que las escuchas y retroalimentaciones realizadas en clases sean breves y focalizadas casi exclusivamente en los aspectos prioritarios de mejora. La falta de hábitos de trabajo autónomo también descripta lleva a que muchos alumnos no deseen ser escuchados en clase por no considerarse preparados para exponerse frente a sus pares o frente al profesor, incluso al trabajar en pequeños grupos o en pares.

La incorporación del aula virtual como recurso para este tipo de práctica permitió incrementar las posibilidades de que un alumno sea escuchado y planteó el desafío de un trabajo más consensuado entre los docentes al momento de ofrecer retroalimentación.

Descripción de la experiencia

Nuestra propuesta fue diseñada para complementar el trabajo en el aula y la posibilidad de práctica oral de los alumnos. Se trabajó con la plataforma Moodle en la cual se adjuntaron las instrucciones con el procedimiento que se debía seguir para trabajar las historias de manera autónoma. La primera historia se trabajó en el aula a modo de muestra para que luego los alumnos supieran cómo trabajar individualmente. En clase los docentes escucharon la producción del alumnado y brindaron una breve devolución. Una vez que se realizó la actividad de muestra, los alumnos trabajaron en su casa y utilizaron un dispositivo con el cual

se grabaron y subieron el archivo de audio al espacio indicado en el aula virtual. En la etapa del año en la cual se realizó esta actividad (al finalizar el segundo trimestre) el porcentaje de alumnos que cursaba la materia había disminuido considerablemente (en promedio, el 50 por ciento). De esa cantidad de alumnos, solo un número reducido envió su producción oral a través del aula virtual.

Contextualización - objetivos

En primera instancia, se delimitó el contexto de trabajo, el cual incluyó alumnos de primer año del nivel superior. Al momento de implementar la actividad de producción semiespontánea, los alumnos se encontraban en la última etapa del año lectivo. Una vez que se establecieron las pautas de trabajo, se confeccionó un instrumento que consistió en una grilla en la cual se plasmaron los criterios para tener en cuenta al momento de brindar la devolución. Se pretendió, además, anticipar a los estudiantes los criterios de evaluación y de valoración de distintos aspectos de antemano

Contenidos trabajados

Los contenidos en los que se trabajó para la producción y la posterior retroalimentación fueron todos los que se desarrollan en la asignatura Práctica de la Pronunciación. El foco, en primer año, radica en el nivel segmental, es decir, en la percepción y producción de los sonidos del inglés. En esta materia se presentan las características y la clasificación de los sonidos vocálicos puros y los diptongos, y de los sonidos consonánticos. Luego, se hace foco en las formas débiles y fuertes del inglés, cuya producción impacta en el ritmo y, por ende, en la fluidez. La siguiente unidad abarca una selección de variaciones alofónicas. Si bien en la producción intervienen aspectos suprasegmentales, como prominencia y patrones entonacionales, se busca trabajar los sonidos de manera individual y en contraste, sobre todo en los casos en los que se preste a la interferencia en la comunicación del mensaje. Dado que la habilidad de narración de historias se realiza hacia el final del año académico, la producción semiespontánea de los estudiantes abarca todos los contenidos de manera global: sonidos vocálicos y consonánticos, y alófonos. En la evaluación de dicha producción se buscó obtener evidencias de la incorporación de la totalidad de estos contenidos y junto a un grado determinado de fluidez y de inteligibilidad para obtener la promoción a la asignatura correspondiente de segundo año.

Espacios curriculares involucrados

La presente experiencia no abarcó instancias de trabajo interdisciplinar. Ahora bien, la producción oral para ejercitar la pronunciación del inglés involucra poner en práctica las habilidades y conocimientos adquiridos en las asignaturas vinculadas con la lengua y gramática inglesas. Si bien los errores que se cometen en estas áreas no son eliminatorios, en muchos casos la falta de fluidez o inteligibilidad se relaciona con la falta de dominio de la lengua extranjera y no específica o solamente con la pronunciación.

Diseño e implementación de las actividades realizadas mediante el uso de las TIC

Para esta tarea de producción semi espontánea, se presentó la primera de diez historias en clase y se describió y modeló el tipo que cada alumno debe realizar de manera independiente. Estas pautas se sistematizaron en un archivo que se subió al aula virtual. Cada semana el profesor asignó una nueva historia para preparar previo al trabajo en clase. Luego de la práctica presencial, se fijó una fecha límite para que cada alumno suba su archivo de audio para recibir la retroalimentación del docente. Se alentó al alumno a grabarse en distintas

ocasiones y subir la mejor de esas producciones atendiendo a la retroalimentación ya recibida. Para consensuar el tipo de retroalimentación, se socializaron los criterios utilizados por cada docente y se los unificó para la confección de una grilla que se puso a prueba con una única producción luego de la cual se realizaron los ajustes necesarios. Esta grilla resume los contenidos de la materia y las características esperadas para una producción de esta naturaleza. Se incluyó además la opción de indicar un rasgo positivo en la producción del alumno y el aspecto que éste más necesita continuar trabajando. Este instrumento fue también presentado en clase destacando la importancia de utilizarlo como guía para la práctica independiente.

Habilidades / competencias comunicativas y digitales

Nuestra propuesta de trabajo brindó a los alumnos la posibilidad de utilizar las nuevas tecnologías de forma complementaria al proceso de enseñanza-aprendizaje. La utilización de estas nuevas tecnologías implicó un tipo de enseñanza flexible en cuanto a tiempo y espacio, que requirieron una comunicación sistemática entre los docentes (quienes propusieron la actividad) y los alumnos. La actividad propuesta para el aula virtual implicó un trabajo asincrónico en el cual se pautó un tiempo límite para realizarse. Durante la ventana de tiempo habilitada para esta tarea, se le brindó al estudiantado la posibilidad de encontrar el tiempo y el lugar indicado para poder realizarlo. En dicha actividad, los alumnos tuvieron la posibilidad de grabar su producción las veces que lo necesitasen hasta lograr la versión final, aquella con la que se sintieron lo suficientemente satisfechos. Los docentes realizaron la retroalimentación de las producciones que se adjuntaron al aula virtual de manera privada y personalizada, en la cual se prestaron atención a los criterios aunados por todos los docentes participantes. Esta metodología de trabajo permitió continuar desarrollando algunas de las habilidades del siglo XXI descritas por Wilson & Scalise (2014):

- el pensamiento crítico para determinar cuándo su producción se encontraba en condiciones de ser subida al aula y, posteriormente, elaborar un plan de acción de acorde a la retroalimentación recibida;
- el uso de distintos recursos tecnológicos como, en este caso, el uso de la plataforma Moodle y la aplicación elegida para realizar las grabaciones;
- la comunicación y cooperación con el docente para realizar un seguimiento sistematizado del progreso de cada alumno.

Impacto y evaluación de la experiencia

Experiencias como la presente permiten que los estudiantes saquen mayor provecho del trabajo áulico y extra áulico que se lleva a cabo en la asignatura Práctica de la Pronunciación del Inglés. Específicamente, los estudiantes se entrenaron para interpretar las correcciones realizadas por los docentes, para adoptar el hábito de hacer un seguimiento de sus avances en distintas etapas y conocer los criterios de evaluación. Vale mencionar que si bien los estudiantes tienen acceso al programa de la asignatura en el que figuran los criterios de valoración de la producción oral, familiarizarse con un instrumento concreto en el que se ven plasmados dichos criterios les permite conocer la modalidad de aplicación de dichos criterios. Esto, a la vez, les permitió concentrarse en estos aspectos al momento de prepararse para una instancia de evaluación formal y mejorar la percepción que ellos tienen de su propia producción.

La incorporación del aula virtual como un espacio más en el que el alumno puede ser escuchado, aumentó las instancias de escucha y retroalimentación. Asimismo, la implementación de una grilla de devolución, nos brindó la posibilidad de tener registros de estas retroalimentaciones, y poder realizar devoluciones que incluyesen aspectos positivos y mejoras con respecto a producciones anteriores del mismo alumno.

Finalmente, este trabajo les permite desarrollar estrategias para dirigir su propio trabajo en las asignaturas de la especificidad de los años siguientes.

Referencias bibliográficas

- Celce-Murcia, M., Brinton, D. M., & Goodwin, J. M. (2010). *Teaching pronunciation: A course book and reference guide*. Cambridge University Press.
- Sigalés, C. (2002). El potencial interactivo de los entornos de enseñanza y aprendizaje en la Educación a Distancia en MG Ortiz y MS Pérez (comps.). *Hacia la construcción de la sociedad del aprendizaje*. México. Universidad de Guadalajara.
- Wilson, M. and Scalise, K. (2014). *Assessment and teaching of 21st century skills: Methods and approach*. Griffin, P., & Care, E. (Eds.) Springer.

**LAS TIC Y LA LECTURA CRÍTICA EN LAS CIENCIAS:
PROPUESTAS DIDÁCTICAS EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE RÍO CUARTO**

Fernández, Lía
liajfernandez@gmail.com

González, María Virginia
mavirgigonzalez@gmail.com

Facultad de Ciencias Humanas, UNRC

En el contexto de la Universidad Nacional de Río Cuarto, en general, y en el área de Inglés con Fines Académicos (IFA) en particular, la integración del estudiante universitario a la comunidad discursiva de su campo disciplinar a través de la lectura es uno de los objetivos prioritarios de las asignaturas de idioma extranjero en la universidad. Del mismo modo, la formación de un lector autónomo, reflexivo y crítico capaz de evaluar múltiples fuentes de información que circulan en Internet, descubrir intenciones e ideologías que subyacen a diferentes textos y adoptar puntos de vista para construir conocimientos específicos propios de su disciplina constituye otro propósito de las propuestas didácticas de IFA. En este trabajo se presentan los fundamentos que sustentan el diseño curricular de las asignaturas de inglés pertenecientes a las carreras de la Facultad de Ciencias Exactas y la Facultad de Ciencias Humanas, los cuales giran en torno a dos ejes centrales: uno referido a la perspectiva sociocultural con que se aborda la lectura que propicia el desarrollo del pensamiento crítico; el otro refiere a la adopción del modelo TPACK por su sigla en inglés (Technological, Pedagogical And Content Knowledge)⁵ para la enseñanza mediada por tecnologías. Se exponen algunas actividades y tareas de aprendizajes que contemplan los aspectos disciplinares, tecnológicos, pedagógicos y comunicacionales. Finalmente, se delinear los criterios de evaluación que permiten valorar la formación de los estudiantes universitarios como lectores críticos en la era digital.

Palabras clave: TIC, Inglés con Fines Académicos (IFA), lectura crítica, estudiantes universitarios

Descripción del problema

La presente propuesta áulica se centra en la necesidad de adecuar las prácticas profesionales a las nuevas demandas educativas con el propósito de contribuir a la formación de futuros profesionales capaces de enfrentar los retos de la Sociedad de la Información y el Conocimiento. Estos requerimientos abarcan, por un lado, las capacidades que deben adquirir los alumnos de las distintas carreras para desenvolverse adecuadamente en la vida académica, en mira a la actividad profesional en distintos contextos laborales; y por el otro, el uso de las tecnologías de la comunicación e información (TIC) en el proceso de enseñanza como recurso para favorecer el desarrollo del aprendizaje autónomo.

Descripción del contexto de intervención

En la Universidad Nacional de Río Cuarto, los espacios curriculares de las diferentes carreras

⁵ KOEHLER, M.J. & MISHRA, P. (2005) What happens when teachers design Educational technology? The development Of Technological Pedagogical Content Knowledge. *J. Educational Computing Research*, vol. 32(2) 131-152.

constituyen oportunidades de enseñanza-aprendizaje tanto de los contenidos propios de las asignaturas como de las estrategias de uso de las TIC. Así, en las asignaturas pertenecientes al área IFA, los objetivos van en consonancia con los planes de estudio de las carreras teniendo en cuenta, por ejemplo, los géneros discursivos que integran el material de lectura. Como objetivo general, se propone el desarrollo de la lectura comprensiva de textos académicos en idioma inglés en el área de la especialidad a través de estrategias de lectura, para desarrollar el pensamiento crítico y promover el aprendizaje autónomo.

Fundamentos Teóricos

La educación actual busca desarrollar en los individuos la capacidad de leer críticamente, actualmente denominada 'literacidad crítica', que implica poder valorar las representaciones de la realidad, y sus ideas subyacentes de opiniones, concepciones, imaginarios y distribuciones de poder (Cassany, 2006). La valorización se construye a partir del análisis de los recursos del código (competencia gramatical), del significado (competencia semántica), de los recursos pragmáticos, que relacionan función comunicativa y género, y los recursos críticos. "...El concepto literacidad incluye un amplio abanico de conocimientos, prácticas sociales, valores y actitudes relacionados con el uso social de los textos escritos en cada comunidad..." (Cassany y Castellá, 2010). Cassany (2006) detalla en palabras de Paulo Freire que la lectura crítica implica establecer las relaciones que existen entre el texto y el contexto, es decir, relacionar las palabras con la realidad del *autor*, el *género* y sus *posibles interpretaciones*. Para el desarrollo de estos tres aspectos del contexto propone varias acciones, entre ellas, la identificación de subjetividades, posicionamiento y características socioculturales, de las voces en el género discursivo, las opiniones personales y la imaginación para empatizar con el otro. Con el advenimiento de las tecnologías a la vida cotidiana, las prácticas comunicativas han generado nuevos géneros y estructuras - páginas web e hipertextos- por lo que las actividades de lectura amplían su uso y modifican su naturaleza (Cassany, 2006). La narrativa hipertextual caracterizada por la no-linealidad a través de los links convierte al proceso de lectura en un laberinto que el lector realiza a elección y que incrementa su responsabilidad como lector crítico (Sampaio Coelho, 2010). Los discursos digitales exigen el desarrollo de la lectura crítica en su máxima expresión, debido a que convergen en ese espacio virtual una multiplicidad de textos de diversos orígenes culturales con una variedad de significados explícitos e implícitos, a los que el lector tendría que poder acceder. En consecuencia, es imprescindible por ejemplo desarrollar habilidades para verificar la fiabilidad de la fuente e identificar ideologías (Cassany, 2006). Sumada a la multimodalidad de los hipertextos, que demandan de habilidades verbales, auditivas, visuales, de computación y navegación, la complejidad lingüística de un texto por estar escrito en una lengua extranjera complica el desarrollo de la lectura al disponer de menos recursos cognitivos para la elaboración de inferencias. Las clases de idioma extranjero deben propiciar el desarrollo de la literacidad electrónica, entendiéndose como tal al "...conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes (técnicos, lingüísticos, cognitivos, sociales) que se requieren para comunicarse con la tecnología electrónica" (ídem, 176). Para la enseñanza mediada por tecnologías se propone el modelo TPACK. Este establece formas de pensar y planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje en base a las interrelaciones entre el *contenido disciplinar*, *pedagogía* y *las tecnologías* teniendo en cuenta el contexto educacional (Koehler y Mishra, 2005). Cada término por sí mismo identifica el contenido propio de las disciplinas involucradas y las interacciones resultantes de estas áreas llevan a considerar negociaciones en pos de un mejor proceso de enseñanza-aprendizaje. El *conocimiento de contenido pedagógico* se refiere al conocimiento de cómo enseñar un contenido específico, cómo modificar o transformar los contenidos para trabajarlos en una clase con un grupo en particular, lo que incluye conocimiento de enseñanza, aprendizaje, evaluación e informes y conocimientos pedagógicos (Koehler y Mishra, 2009). El *conocimiento de contenido tecnológico* implica saber cómo las distintas tecnologías pueden modificar las

formas de representación del contenido y cómo el contenido puede ser modificado por las tecnologías. El *conocimiento tecnológico pedagógico* refiere a como el proceso de enseñanza-aprendizaje puede transformarse dependiendo de las tecnologías aplicadas, considerando tipo de dispositivo y su disposición física, posibles usos e inconvenientes, aplicaciones, entre otros. Finalmente, la convergencia de las tres áreas, *el conocimiento de contenido pedagógico tecnológico*. Este implica una construcción efectiva de los procesos de enseñanza aprendizaje basados en las tecnologías para lograr desarrollar nuevos conocimientos y fortalecer los anteriores. Entre los aspectos destacados, se encuentra el determinar como la tecnología puede ayudar a resolver situaciones problemáticas del proceso educativo. En este sentido, luego de determinar las necesidades de aprendizaje de un grupo de alumnos en particular, se debe analizar el contexto y posteriormente decidir que herramienta tecnológica es la adecuada para desarrollar los objetivos propuestos.

Descripción de la experiencia

La presente tiene como propósito socializar el desarrollo de una propuesta pedagógica referida a la lectura y comprensión del género “reseña bibliográfica”. Este género representa un tipo de texto argumentativo apropiado para el desarrollo del pensamiento crítico. Las clases presenciales se complementan con el uso de aulas virtuales del soporte tecno-pedagógico de desarrollo propio de la universidad. Se incluyen las tecnologías no solo como un recurso didáctico que amplía las posibilidades materiales del aula sino porque representan un ámbito productivo y recreativo de la cultura en la sociedad contemporánea dado que potencian la interacción, el aprendizaje colaborativo y por ende, el trabajo en equipo.

Espacios curriculares involucrados

La siguiente propuesta se implementó en asignaturas curriculares obligatorias y anuales (120 hs) de IFA en carreras de grado:

- Inglés para las carreras de Ciencias de la Computación y Matemáticas de la Facultad de Ciencias Exactas, Físico-Químicas y Naturales
- Inglés para las carreras de Licenciatura en Ciencias Políticas y Ciencias de la Comunicación de la Facultad de Ciencias Humanas.

Objetivos

- Reconocer las principales estructuras y funciones discursivas e interpretar la idea principal, el punto de vista y algunos matices relacionados con la intencionalidad del autor y la función social del texto, en particular la reseña bibliográfica.
- Desarrollar el pensamiento crítico por medio de la lectura de este género.
- Valorar la autoría del escritor de la reseña, distinguir formas de valorización escritas y visuales y justificar opiniones.
- Acceder a hipertextos y reconocer diferentes voces, y por ende, propósitos.
- Representar esquemáticamente el contenido disciplinar en lengua materna a partir del texto escrito en lengua extranjera.
- Participar con aportes originales y relevantes en la clase presencial y en espacios de discusión abiertos en el aula virtual.

Habilidades / competencias comunicativas y digitales

- Selección y validación de fuentes de publicación en Internet
- Clasificación y organización de la información localizada

- Uso de las herramientas del entorno virtual de enseñanza y aprendizaje propio de la universidad y de aplicaciones en línea para la elaboración de glosarios colaborativos y mapas conceptuales
- Desarrollo del espíritu crítico como productor y consumidor de contenidos digitales

Contenidos trabajados

- La reseña bibliográfica, su propósito, estructura y características lexicales

Diseño e implementación

Experiencia con el grupo de Ciencias de la Computación

Para el desarrollo de los objetivos propuestos, se presentó la reseña un libro trabajado anteriormente. Dicha reseña forma parte del material en la página de 'Open Textbook Library' que tiene como propósito principal facilitar a los estudiantes el acceso a material bibliográfico necesario durante el cursado de asignaturas de carreras de grado. Primero se propuso la identificación del autor de la reseña, la valoración de su autoría y una apreciación global de la diferencia entre la reseña y la sinopsis. Luego se planteó analizar aspectos visuales de la página que acompañan a la reseña y que permiten clasificar la calidad del libro. Para ello, el sistema de clasificación que presenta la reseña se comparó con otros tales como los utilizados por aplicaciones de películas o de viajes y hotelería.

La siguiente actividad se centró en aspectos lingüísticos (adjetivos y frases adjetivas y adverbiales utilizadas por el autor para describir y calificar distintos aspectos del libro) y estructurales (alcance del tema, relevancia, claridad del texto, consistencia, modularidad, organización y fluidez, interface, errores, relevancia cultural y comentarios en general). A partir de una lista de ejemplos extraídos del texto, los alumnos debieron identificar a que sección de la reseña correspondían, por ejemplo: 'very well-organized', fácilmente relacionado con la organización de la información, o 'thorough', que por ser poco común en los textos de la especialidad requiere de más estrategias de comprensión que permitan relacionarlo con la sección de 'alcance del tema'.

Posteriormente, para abarcar las distintas secciones que conforman la reseña, se organizó el material de lectura de manera tal que cada grupo de trabajo pudiera seleccionar solo una parte de la misma y realizar dos actividades: la primera consistía en identificar las expresiones lingüísticas calificativas correspondientes a esa sección y la segunda, construir un mapa conceptual con el contenido del extracto trabajado. La aplicación propuesta para ese trabajo es la del sitio de '[Cmap Cloud](#)', que permite el registro y uso de mapas conceptuales en forma gratuita. Dada la conexión a internet, el mismo puede ser trabajado en forma grupal en la clase presencial o en pequeños grupos para luego realizar una puesta en común. También se puede compartir el mapa a través del correo con otras personas y otros usuarios de la aplicación. Cabe señalar que los estudiantes habían trabajado con la aplicación en una intervención anterior. Por último, se les solicitó que compartieran el resultado de las actividades en el foro de la asignatura, en el entorno virtual propio de la universidad, para que pudieran comparar sus producciones y completar todas las secciones.

Como actividad de extensión para realizar fuera del horario de clases, se propusieron distintas alternativas. Una de ellas consistió en elegir alguno de los aspectos negativos mencionados en la reseña del libro y comparar sus propias ideas con las del autor de la reseña. Para ello, el estudiante debía descargar la sección del libro correspondiente y analizar los contenidos del libro y la opinión del autor. Además se requirió la justificación de las opiniones, que debía ser nuevamente compartida en el foro de la materia. Para la entrega de esta actividad final, algunos alumnos optaron por compartir el trabajo en el grupo de 'Whatsapp' en lugar del foro del entorno virtual; otros utilizaron otras aplicaciones igualmente válidas para el desarrollo del mapa conceptual.

Experiencia con el grupo de Ciencias de la Comunicación

El género 'reseña bibliográfica' se incluyó en la unidad correspondiente a la temática *Social Media* desarrollada en la primera etapa del segundo cuatrimestre. Se trabajó de manera similar a lo expresado con el grupo de estudiantes de Ciencias de la Computación teniendo en cuenta todos los aspectos que la caracterizan. Se seleccionaron reseñas de libros pertinentes al campo disciplinar de las Ciencias de la Comunicación extraídas de sitios académicos entre los cuales se cita 'Open Textbook Library'. A modo de cierre e integración de lo estudiado en la unidad, los estudiantes de a pares seleccionaron una reseña de un libro según sus propios intereses para su correspondiente análisis. Luego de socializar lo indagado en clase elaboraron de manera grupal una presentación a través de la aplicación [Genially](#). Respecto a los criterios de valoración de las actividades de aprendizaje en esta asignatura, se consideraron los que muestra la [tabla](#).

Experiencia con el grupo de Ciencia Política

De modo similar, se abordó el género con el grupo de estudiantes de Ciencias Políticas durante el desarrollo de la unidad *Globalization*. En esta instancia se extrajeron expresiones valorativas acerca de las consecuencias humanas de la globalización y se las contrastó con las incluidas en otros textos argumentativos de la misma unidad. En relación a las estrategias utilizadas para fomentar el espíritu crítico se propuso la visualización de un [video](#) a través del cual debían relacionar los conceptos discutidos en clase con los del documental acerca de la globalización para luego compartir en el foro del aula virtual sus opiniones.

Los criterios de evaluación que permiten la valoración de las tareas de aprendizaje a lo largo del año se exponen en una [tabla](#) en Google Drive.

Impacto y evaluación de la experiencia

El desarrollo de esta propuesta pedagógica en diferentes espacios curriculares les ha permitido a los estudiantes de grado comprender textos en inglés en forma autónoma en relación a sus necesidades académico-profesionales. La posibilidad de acceso a variadas fuentes de información y conocimiento en diferentes formatos en idioma extranjero ha contribuido también a desarrollar el espíritu crítico en lengua materna al poder evaluar textos de la especialidad que se encuentran en la bibliografía tanto impresa como en internet. Igualmente la propuesta ha favorecido la adquisición de nuevos conocimientos y destrezas en el uso de tecnologías digitales, ha fortalecido conocimientos previos y ha desarrollado hábitos en el uso de entornos virtuales. Las actividades pautadas y desglosadas permitieron una fluida comunicación en el aula. La intervención de los estudiantes en las distintas etapas de lectura y análisis, y el desarrollo de las actividades en forma grupal les brindó confianza en el proceso de aprendizaje. En suma, la propuesta pedagógica descrita integra el conocimiento tecnológico ligado al pedagógico y disciplinar considerando metodologías acordes a los nuevos escenarios de aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- Cassany, Daniel (2006) *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Editorial Anagrama
- Cassany, Daniel y Castellá, Josep (2010) Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva*, Florianópolis, 28 (2), 353-374.
Recuperado de: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/19953-63483-1-PB.pdf>
doi: 10.5007/2175-795X.2010v28n2p353
- Koehler, M.J. y Mishra, P. (2005) What happens when teachers design Educational technology? The development Of Technological Pedagogical Content Knowledge. *J. Educational Computing Research*, vol. 32(2) 131-152.

Koehler, M.J. y Mishra, P. (2009) What is technological pedagogical content knowledge? Contemporary Issues in Technology and Teacher Education, 9 (1). Disponible en: <https://www.citejournal.org/volume-9/issue-1-09/general/what-is-technological-pedagogicalcontent-knowledge>

Sampaio Coelho, Ana Carolina (2010). La literacidad electrónica y el hipertexto: los caminos de la literatura digital. LOGOS 32 Comunicação e Audiovisual, 17 (01), 1º semestre.

Recuperado de:

<http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/logos/article/viewFile/7231/6523>

Links a los Materiales:

Mapa conceptual : <https://cmapscloud.ihmc.us:443/rid=1TBRBS86B-H6FSNZ-1W3TQ6>

Reseña del libro: <https://open.umn.edu/opentextbooks/textbooks/171>

Producción grupal: <https://view.genial.ly/5bf43accdd43fe394cc2e4de/book-reviews-2018>

Video: <https://www.youtube.com/watch?v=WTeXF6yVc6Y&feature=youtu.be>

**COMPETENCIA DISCURSIVA E INTERCULTURAL:
EL DESARROLLO DE UN SITIO WEB PARA LA PRÁCTICA PLURILINGÜE**

Fontana, Soledad
Facultad de Ciencias Humanas, UNRC
soledadfontana2013@gmail.com

Elstein, Silvia
Facultad de Ciencias Humanas, UNRC
silvielstein@gmail.com

Solivellas, Daniela
Facultad de Ciencias Exactas, Físico-Químicas y Naturales - UNRC
dsolivellas@exa.unrc.edu.ar

El presente trabajo se enmarca en una investigación que desarrolla un grupo interdisciplinario, conformado por docentes-investigadores de Lenguas Extranjeras (Alemán, Francés, Portugués), Lengua Española y especialistas en Tecnología Educativa de la UNRC, en el que se indaga acerca de Las competencias discursivas y alfabetismos emergentes de la cultura digital en formación plurilingüe y pluricultural⁶.

La población de esta investigación está conformada por estudiantes de lenguas de la FCH de la UNRC y en particular alumnos de la Tecnicatura en Lenguas, cuya formación presenta un marcado carácter plurilingüe y pluricultural, donde las TIC juegan un papel significativo en los procesos de enseñanza-aprendizaje de lenguas. Al inicio del estudio, se plantearon algunos interrogantes que sustentan la investigación en curso, de los cuales hemos escogido algunos de ellos que orientarán el desarrollo de esta comunicación: ¿el trabajo en entornos digitales favorece la competencia discursiva e intercultural en estudiantes de lenguas extranjeras? ¿cómo? ¿qué habilidades lingüístico-comunicativas son necesarias para su desarrollo? ¿qué implicancias tienen en los aprendizajes de lenguas?

La web ofrece la posibilidad de interactuar con personas de todas partes del mundo, de manera participativa y comprometida, incrementando de este modo los intercambios interculturales, favoreciendo así el plurilingüismo. Los enfoques plurales de las lenguas y culturas (MAREP, 2013) ponen en práctica actividades que promueven la competencia plurilingüe y pluricultural de quienes aprenden. En este marco, hemos desarrollado un sitio web denominado Aprendiendo Lenguas en Red al cual los estudiantes acceden para interactuar en distintas lenguas, producir textos, distribuirlos, compartirlos, debiendo desarrollar nuevas competencias y estrategias digitales para favorecer su competencia discursiva y la comunicativa intercultural. El objetivo de esta comunicación será entonces, compartir el marco teórico y conceptual que sustenta esta investigación y describir el sitio Wix y las actividades plurilingües propuestas para la práctica discursiva y de comunicación intercultural en este espacio.

Palabras clave: competencia discursiva, competencia comunicativa intercultural, sitio web plurilingüe, prácticas plurilingües

Introducción

Este trabajo se enmarca en un proyecto de investigación en curso de la UNRC, que viene

⁶ Proyecto SeCyT 2016-2019, UNRC

desarrollando un grupo interdisciplinario, conformado por docentes-investigadores de Lenguas Extranjeras (alemán, francés, portugués) y Lengua Española de la Facultad de Ciencias Humanas y especialistas en Tecnología Educativa de la Facultad de Ciencias Exactas, Físico-Químicas y Naturales en el que se indaga acerca de *Las competencias discursivas y alfabetismos emergentes de la cultura digital en formación plurilingüe y pluricultural*⁷.

La población a la cual se aplica esta investigación está conformada por estudiantes de Lenguas Extranjeras de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC que cursan alemán, francés y portugués para diferentes carreras y especialmente alumnos de la Tecnicatura en Lenguas. En esta carrera de marcado carácter plurilingüe y pluricultural, los alumnos reciben una formación en inglés y francés como lenguas extranjeras de base y lengua española, como lengua materna que sustenta la formación lingüística. Estos alumnos tienen además la posibilidad de cursar una tercera lengua extranjera que pueden optar entre alemán, portugués e italiano. En este contexto de formación, las TIC juegan un papel significativo en la generación de nuevas prácticas en los procesos de enseñanza-aprendizaje de las lenguas.

Actualmente, los estudiantes están siendo atravesados por la cultura digital, lo cual implica nuevos modos de acceder a la información, de producir textos, de distribuirlos y de compartirlos, debiendo desarrollar nuevas competencias y estrategias digitales para favorecer el desarrollo de la competencia discursiva y la competencia comunicativa intercultural en su formación.

La dinámica de la web, implica un reposicionamiento de los sujetos que interactúan en la red, favoreciendo su participación como usuarios en un contexto de colaboración en el que se prioriza la participación activa en la gestión del conocimiento. Esta situación conlleva el desarrollo de nuevos saberes que el sujeto de la sociedad de la información y la comunicación debe desarrollar. En el ámbito de la enseñanza de las lenguas, estos nuevos contextos de integración e interacción están propiciando la construcción de nuevos modos de aprender a partir de los cuales surgen nuevos enfoques.

Desde esta perspectiva, los *Enfoques plurales de las lenguas y culturas*, MAREP (2013), ponen en práctica actividades de enseñanza-aprendizaje que implican variedades lingüísticas y culturales, facilitando el desarrollo y el enriquecimiento continuo de la competencia discursiva, plurilingüe y pluricultural de quienes aprenden.

Teniendo en cuenta estas consideraciones nos hemos planteado algunos interrogantes que orientan nuestro estudio de los cuales hemos seleccionado algunos de ellos a los fines de esta comunicación: ¿El trabajo en entornos digitales favorece la competencia discursiva y la competencia comunicativa intercultural en estudiantes de lenguas extranjeras? ¿Cómo? ¿Qué habilidades lingüístico-comunicativas son necesarias para su desarrollo? ¿Qué implicancias tienen en los aprendizajes de lenguas?

Para dar respuesta a estos interrogantes hemos planteado los siguientes objetivos para esta comunicación:

1. Esbozar el encuadre conceptual de este estudio en el marco de los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas.
2. Presentar el sitio web *Aprender Lenguas en Red*, de convergencia plurilingüe y intercultural desarrollado a los fines de poder observar y analizar las interacciones allí producidas.
3. Describir prácticas de lectura, escritura e interacción de la población estudiada a partir de las actividades desarrolladas en el entorno digital del sitio Wix.

Constituyen antecedentes para esta investigación la participación de miembros de este equipo en investigaciones realizadas en proyectos de SeCyT y proyectos Piimeg de UNRC en los que se estudió:

1. las dificultades de los alumnos en los procesos cognitivo-discursivos involucrados en la escritura, revisión y reescritura de diferentes tipos de textos y soportes textuales

⁷ PPI 2016-2019. SeCyT UNRC Grupo de Reciente Formación

- (papel/TIC);
2. los enfoques plurales, en particular la Intercomprensión;
 3. la integración de las tecnologías en los procesos de aprendizaje de los ingresantes a la UNRC;
 4. el desarrollo de competencias en lenguas y su relación, en un marco de aprendizaje plurilingüe y pluricultural.

Marco teórico

El marco teórico que sustenta nuestro trabajo se basa en el desarrollo de los conceptos referidos a la *Competencia discursiva* y la *Competencia comunicativa intercultural* por un lado y *los enfoques plurales de lenguas y culturas* por otro.

Competencia discursiva y competencia comunicativa intercultural

La mundialización de las relaciones, favorecidas por las tecnologías digitales, implica el desarrollo de nuevas competencias para interactuar en un contexto de comunicación complejo plurilingüe y pluricultural.

En términos generales, una competencia moviliza saberes muy diversos, en este sentido, el *Marco Común de Referencia de las Lenguas*, en adelante MCER (2001), señala que todas las competencias humanas contribuyen de una forma u otra a la capacidad comunicativa del usuario, y se pueden considerar aspectos de la competencia comunicativa. Sin embargo, este documento distingue entre las competencias generales menos relacionadas con la lengua y las competencias lingüísticas propiamente dichas. Respecto a estas últimas, Charaudeau (2001), habla de una aptitud para saber y saber-hacer que se actualiza o no según la intencionalidad del sujeto que habla o interpreta, la *competencia discursiva* pasa a ser la que podrá dar cuenta de ese saber y saber-hacer que menciona el autor.

Se puede decir entonces que la competencia discursiva es la capacidad de una persona para desenvolverse eficaz y adecuadamente en una lengua, combinando formas gramaticales y significado para lograr un texto, oral o escrito, en diferentes situaciones comunicativas. Esta competencia supone el manejo de habilidades y estrategias que permitirán a los interlocutores producir e interpretar textos, así como el de los rasgos y características propias de los distintos géneros discursivos de la comunidad de habla en que la persona se desenvuelve. Siguiendo esta línea conceptual, Fernández López (2010), considera la competencia discursiva como “la capacidad de interactuar lingüísticamente en el marco de un acto de comunicación, captando o produciendo textos con sentido, que se perciban como un todo coherente y adecuado a la situación y al tema” (p. 351).

Asimismo, en el MCER (2001), se ubica el más reciente modelo de descripción de la *competencia discursiva*, como una más de las competencias pragmáticas y describe como el dominio tanto de géneros discursivos como de secuencias textuales. Este documento, la define como la capacidad de dirigir y estructurar el discurso, ordenar las frases en secuencias coherentes y organizar el texto según las convenciones de una comunidad determinada para explicar historias, construir argumentaciones o disponer en párrafos los textos escritos (MCER, 2001, p.120).

La *competencia discursiva* permite al individuo no solo la construcción lingüística eficiente, sino que favorece además, el desarrollo de otras competencias, permitiendo actuar e interactuar de manera adecuada y acorde a sus necesidades como sujeto social.

La competencia discursiva se ha visto complejizada en los últimos tiempos, a la luz de las posibilidades del uso del lenguaje en el contexto de las nuevas tecnologías de comunicación virtual, dada la multiplicidad de operaciones de contextualización que llevan a cabo los usuarios para interpretar los mensajes virtuales a través de la red (Yus Ramos, 2010). Esta situación trae aparejada el surgimiento nuevos géneros discursivos que es preciso indagar y que implican nuevas formas de comunicar y gestionar el conocimiento.

Por otra parte, la *competencia comunicativa-intercultural* es la capacidad de poner en relación los referentes de la cultura propia y ajena con el fin de obtener interrelaciones que permitirán construir sentido y lograr la apertura hacia la comprensión del otro. Esta comprensión facilitará el desarrollo de estrategias para comunicar e interactuar con representantes de otras culturas, para ser mediador entre la propia cultura y la ajena, para gestionar posibles malentendidos y para superar juicios y estereotipos. En este marco, el plurilingüismo, facilita la descentración con respecto a la lengua y cultura propias y favorece el potencial de aprendizaje por aprovechamiento sucesivo de todos los saberes y quehaceres lingüísticos, discursivos, sociales, culturales, etc. (Ministerio de Educación, 2011.)

Según Byram (1997, citado en Areizaga, 2001, p.165), la competencia intercultural se desarrolla a través de cinco aspectos o saberes:

- a. *savoir-être* o saber ser que comprende actitudes interculturales como la curiosidad, la apertura y la disposición con el fin de creer más en otras culturas y ser más críticos con la propia;
- b. *savoirs* o saberes con respecto a la adquisición de nuevos conceptos acerca de los grupos sociales y sus productos y prácticas tanto en el propio país como en el otro, así como conocimiento de los procesos generales que se dan en la interacción social e individual;
- c. *savoir apprendre/faire* o saber aprender/hacer se refiere a las habilidades de descubrimiento e interacción. Por ejemplo, la habilidad para adquirir nuevos conocimientos sobre una cultura y sobre las prácticas culturales y para operar con el conocimiento, las actitudes y las destrezas, bajo las limitaciones que se producen en las situaciones de comunicación e interacción en tiempo real;
- d. *savoir comprendre* o habilidades para interpretar y relacionar: por ejemplo, la habilidad para interpretar un documento o acontecimiento propio de otra cultura, de explicarlo y relacionarlo con documentos y acontecimientos de la cultura propia;
- e. *savoir s'engager* o conciencia cultural crítica que consiste en la habilidad para evaluar, de forma crítica y basándose en criterios específicos, las perspectivas, prácticas y productos pertenecientes tanto a la propia cultura ya la del propio país como a aquellos de los otros.

Los enfoques plurales de lenguas y culturas

En el contexto de la enseñanza de las lenguas se vienen desarrollando, desde hace algún tiempo, metodologías que contemplan una nueva mirada del mundo desde una perspectiva abierta y multicultural. En esta línea, se encuentran los *Enfoques plurales de las lenguas y culturas*, denominación que sustenta “los enfoques didácticos que ponen en práctica actividades de enseñanza-aprendizaje que implican al mismo tiempo a varias (más de una) variedades lingüísticas y culturales” (MAREP, 2013, p.6). Esta perspectiva didáctica supone claramente un cambio de paradigma en la forma de enseñar y de aprender lenguas extranjeras y se sustenta en la didáctica del plurilingüismo que es esencialmente de tipo transferencial apoyada en el parentesco lingüístico, en los conocimientos previos y en una particular sensibilización hacia las lenguas y culturas (Meissner et al., 2004).

Los enfoques plurales de las lenguas y culturas responden así a esta didáctica plurilingüe y se enmarcan dentro de este nuevo axioma del MAREP (2013) que distingue cuatro tipos diferentes: la *Intercomprensión* entre las lenguas de la misma familia, el *Despertar de las Lenguas*, la *Didáctica Integrada de las Lenguas* y el *Enfoque Intercultural*, siendo este último el que merece mayor atención en el abordaje de nuestra problemática.

Más allá de las características propias de cada uno de estos enfoques, estas metodologías tienen en común la particularidad de poner en relación varias lenguas para su aprendizaje. Esta perspectiva didáctica constituye un cambio de paradigma que representa “la evolución hacia una concepción global de la educación lingüística, que integra la enseñanza y el aprendizaje de TODAS las lenguas, para utilizar las sinergias potenciales” (MAREP, 2013, p.8).

El desarrollo de las competencias plurilingües e interculturales se enmarca así en los nuevos saberes surgidos en el contexto actual y supone una nueva concepción del hecho comunicativo que pone el acento en el papel de los individuos como actores sociales dotados de múltiples identidades dotados de un bagaje de conocimientos sobre el mundo, de aptitudes y destrezas que entran en juego en la comunicación. La lengua no sólo es parte de la cultura, sino también el vehículo fundamental a través del cual se expresan las prácticas culturales y creencias de los grupos sociales. De ahí que todo intercambio comunicativo lleve aparejado una dimensión cultural.

Metodología

La metodología adoptada es la investigación acción ya que favorece la participación activa de las personas que trabajan con la intención de mejorar sus propias prácticas. La investigación sigue una espiral introspectiva: ciclos de planificación, acción, observación y reflexión, es colaborativa y se realiza en grupo por las personas implicadas (Kemmis y Mc Taggart, 1988, citado en Latorre, 2005, p. 25). Desde un enfoque cualitativo de la investigación socio-educativa, este estudio de corte socio-discursivo (Bronckart, 2004) e interpretativo está apoyado en la ciberpragmática (Yus Ramos, 2010).

La recolección de datos se realiza a través de técnicas cuanti y cualitativas, siendo por lo tanto, un enfoque de recolección mixto que combina instrumentos diversos como encuestas, entrevistas, observación participante y análisis de protocolos verbales. Consta de dos etapas: en la primera se recaban y analizan datos cuantitativos y luego se recogen y evalúan datos cualitativos. Las categorías surgidas del proceso cualitativo de corte pragmático son analizadas desde perspectivas lingüísticas y didácticas.

En la primera fase de la investigación, se indaga acerca del perfil de los estudiantes de lenguas concernidos en este estudio, respecto de sus competencias digitales en el marco de sus aprendizajes. En tanto que la segunda fase, se centra en la observación y análisis de las prácticas plurilingües de los estudiantes en entorno virtual, a partir de un instrumento elaborado para tal fin, un sitio web plurilingüe.

Este sitio, denominado “Aprendiendo Lenguas en Red” (<https://aprendiendolenguas.wixsite.com/aprendelenguasenred>) está alojado en la plataforma Wix.com, en el que confluyen las lenguas-cultura de estudio en la Tecnicatura en Lenguas: alemán, francés, inglés, italiano, portugués y español.

La segunda etapa de este estudio se construye sobre los resultados de la primera y ambas etapas se integran en la interpretación de los datos. En el caso de esta investigación, no hemos llegado aún a una instancia de conclusiones definitivas dado que faltan etapas por cumplir antes de la interpretación final.

Aprendiendo Lenguas en Red

La elaboración de este instrumento surge de la necesidad de poder observar las prácticas de lectura, escritura e interacción de la población, objeto de estudio en entorno digital. En el sitio “Aprendiendo Lenguas en red”, los estudiantes se ven confrontados a una serie de prácticas digitales y comunicativas. Las actividades contemplan las cuatro competencias lingüísticas, en diferentes niveles de complejidad.

El sitio cuenta con diferentes espacios de trabajo. En la sección llamada “Espacio Intercultural” se presentan mensualmente las efemérides y festividades de los distintos países en sus lenguas originales, donde los estudiantes pueden descubrir similitudes y diferencias en estas expresiones culturales y animarse a conocer más.

Asimismo, el sitio dispone de un espacio de práctica para la producción escrita, que es posible desarrollar de forma autónoma o colaborativa. Si bien el sitio contempla diversas actividades en las lenguas ya mencionadas, en esta presentación, describiremos solo algunas de las propuestas en portugués y francés.

La primera actividad de la sección “Portugués” es de lectura y comprensión y está diseñada para estudiantes sin conocimiento de la lengua, en la que deben explorar el sitio oficial de la Comunidad de Países de Lengua Portuguesa, <https://www.cplp.org/>, y responder una serie de interrogantes.

La exploración de este sitio lleva a los alumnos a la comprensión a partir de diversos elementos textuales y paratextuales: títulos, subtítulos, palabras transparentes, esquemas, colores, imágenes, videos, enlaces. Así, los estudiantes ponen en marcha distintas habilidades y estrategias que les permiten interpretar los textos y realizar además, distintas tareas como ordenar las secuencias del sitio, extraer datos relevantes, deducir dónde faltaban y buscarlos, reducir la secuencia, entre otros. Todo ello, teniendo en cuenta progresiones: temporales, espaciales y lógicas.

En una segunda actividad, de producción escrita en portugués, los estudiantes deben leer un fragmento del cuento *Retrato de Mónica*, de S. Andressen, <http://cvc.instituto-camoes.pt/contomes/19/texto> y desarrollar en un párrafo la rutina de cada uno. En esta actividad, los estudiantes trabajan otros aspectos de la competencia discursiva como son la organización textual, la coherencia y la cohesión, para lo cual debieron apelar a recursos como videos, imágenes, enlaces, entre otros.

Por otra parte, en la sección “Francés”⁸, la primera actividad plantea el acceso a la página oficial de turismo de Francia, <http://france.fr/>, allí se propone a los estudiantes responder a un test para conocer cuál es su perfil de *Voyageur Nature*. Este ejercicio los coloca en una situación real de comunicación, en la que deben poner en práctica saberes lingüístico-comunicativos y adecuar las respuestas a los requerimientos del formulario en la red para conocer cuál es su perfil de *viajero ecológico*. Para terminar de definir su perfil, los estudiantes participan de un foro de viajeros ecológicos, donde deben adecuar su competencia comunicativa a las necesidades de comunicación auténtica en francés.

En otra de las actividades de esta misma sección, los alumnos interactúan con una situación problema que consiste en organizar un itinerario de viaje para proponer a sus compañeros. Tienen que elegir una ciudad y un evento o fiesta actual del sitio oficial de turismo de Francia. Esta tarea les demanda la toma de decisiones para distinguir lo útil y relevante de lo que no lo es, luego con el material elegido, ofrecer una respuesta creativa hipertextual y multimedial utilizando la aplicación Genially. A través del juego, los estudiantes experimentan con el entorno y resuelven problemas de manera creativa y significativa.

En la pestaña “Francés” encontramos además, actividades vinculadas a sitios de Canadá. El sitio <https://www.quebecoriginal.com/fr-ca> ofrece un abanico de posibilidades de recorrer esta provincia, descubrir sus paisajes, conocer sus festivales en las principales ciudades, apreciar la gastronomía, visitar lugares y comprometerse a desarrollar actividades deportivas y culturales propias de cada estación.

La actividad propuesta a partir del descubrimiento de este sitio, deriva en la realización de un proyecto de escritura en red denominado “A la découverte du Québec” en donde se pudo observar en distintos momentos del mismo, aspectos de las competencias discursiva e intercultural.

En una primera etapa se realizó una recorrida minuciosa del sitio, se analizó la estructura del mismo, la presentación de la información, las imágenes, los videos y la estructura hipertextual del mismo. Este relevamiento confluyó en un torbellino de ideas, [Remue méninges](#), que se plasmó en un tablón digital a través de la herramienta Padlet.

A partir de la lectura y comprensión de los diversos sitios se establecieron distintas categorías temáticas que fueron organizadas en un mapa conceptual digital, subidas y compartidas en el tablón digital lo cual permitió definir diferentes aspectos a desarrollar en la escritura colaborativa del proyecto.

⁸ <https://aprendiendolenguas.wixsite.com/aprendelenguasenred/actividades-en-francia>

La búsqueda, organización de ideas, negociación de los contenidos y estructura textual se plasmó en el diseño, elaboración, producción y edición digital de la publicación "[A la découverte du Québec](#)". La publicación se realizó a través de la herramienta Issuu que permite la incorporación de enlaces activos que derivó en un texto multimedial, multimodal e interactivo.

En la etapa final del proyecto los estudiantes recuperaron cada una de las actividades desarrolladas y elaboraron su propio [sitio Wix](#) para su publicación. Por otra parte, realizaron un [video](#) con la herramienta Powtoon en el que expresaron sus reflexiones acerca del proceso de lectura y escritura en red y las competencias desarrolladas a lo largo del mismo.

Resultados alcanzados y esperados a futuro

Los resultados alcanzados hasta el momento son parciales ya que el proyecto de investigación en el cual se enmarca esta presentación sigue en proceso de ejecución. Sin embargo, hemos podido realizar algunas constataciones a partir de las actividades que se vienen desarrollando en el sitio, de los datos recogidos en la encuesta propuesta al finalizar cada actividad y de las valoraciones realizadas por los estudiantes al finalizar las mismas.

Al interactuar los alumnos en un entorno virtual, no podemos disociar el desarrollo de las competencias discursiva y comunicativa intercultural de la competencia digital, ya que esta determina y condiciona a las otras dos en este contexto.

Con respecto a los resultados y valoraciones obtenidas del análisis de las interacciones de los estudiantes en el sitio "Aprendiendo lenguas en red", las mismas dan cuenta de las estrategias y recursos que ponen en juego a la hora de comprender contenidos en otra lengua. En relación a los elementos de la página web que les ayudan a entender los textos propuestos en las distintas lenguas, los estudiantes sostienen que principalmente la inclusión de fotos, videos y títulos facilitan su comprensión. En cuanto a las estrategias que utilizan en el momento de la comprensión de textos en diferentes lenguas, dicen que realizan inferencias a partir de otras lenguas y apelan a las palabras transparentes. En lo que refiere a los recursos externos a la página web, comentan que mayormente recurren a diccionarios, traductores on-line y a sus compañeros. No manifiestan en sus respuestas la necesidad de apelar al docente, por lo que revela un trabajo autónomo.

Con respecto al desarrollo de la competencia discursiva esta pudo observarse a partir del proceso de realización de las distintas actividades en las que los estudiantes se vieron confrontados a diversos nuevos géneros discursivos como chats, foros de discusión, blogs, redes sociales entre otros, que se caracterizan por ser multimediales, multimodales y colaborativos. El desarrollo de esta competencia se evidenció en la *participación en blogs temáticos*, donde los estudiantes adecuaron sus discursos, cuidando los registros y empleando expresiones de cortesía, manifestando haber logrado una comunicación eficaz ya que pudieron lograr su objetivo comunicativo. En relación a la *interacción en chats escritos*, los alumnos entablaron conversaciones con nativos poniendo en práctica su competencia comunicativa. Asimismo en cuanto en los *foros de discusión*, el desarrollo de la competencia discursiva se pudo vislumbrar en la interacción de los alumnos con otros hablantes nativos, identificando allí variaciones lingüísticas y culturales. Todas estas actividades solo pueden realizarse en contextos digitales, posibilitando el registro de recorridos de escritura diferentes a los analógicos mediados por el soporte papel.

En relación a la competencia comunicativa intercultural, la cual "intenta responder a la necesidad de ofrecer un modelo para la integración de lengua y cultura en la enseñanza de lenguas" (Areizaga, 2001, p.162), hemos observado que el desarrollo de la misma ha sido parcial, ya que de los cinco saberes que abarca esta competencia según Byram (1997, citado en Areizaga, 2001), consideramos que se lograron particularmente dos de ellos: *savoir-être* o saber y *savoir comprendre* o habilidades para interpretar y relacionar.

En el proceso interactivo y de exploración realizado en el sitio los alumnos se vieron

confrontados a distintas manifestaciones culturales que despertaron su curiosidad y apertura hacia otras formas de expresión, pudiendo así relacionar otras culturas con la propia. Asimismo, a lo largo del proyecto de escritura, los estudiantes debieron interpretar diversos documentos y acontecimientos de otras culturas pudiendo relacionarlos con la propia.

Sin embargo, pudimos constatar que los estudiantes no logran realizar conexiones interculturales entre las lenguas cultura de estudio. Por el contrario, estas aparecen como una superposición o yuxtaposición de diferentes competencias y no como una única competencia compleja. Por lo tanto, consideramos que sería necesario incluir prácticas interculturales para garantizar el desarrollo de esta competencia.

A partir de estos resultados creemos que las tecnologías actuales tienen un gran potencial para enriquecer la enseñanza y el aprendizaje de cualquier disciplina, en particular las lenguas extranjeras. Las TIC pueden ayudarnos a traspasar fronteras, permitiendo el ingreso de la realidad al aula, propiciando instancias de colaboración e interacción genuina, con hablantes nativos de otras lenguas.

Conclusiones

Creemos que todo aprendizaje de una lengua extranjera implica un acercamiento a la cultura que ésta expresa, generando al mismo tiempo una mirada hacia la propia cultura. Es por eso que consideramos muy importante reflexionar acerca de los aspectos interculturales que acompañan los aprendizajes lingüísticos desde una perspectiva de interés, respeto y valorización del otro.

Las prácticas plurilingües implementadas en el sitio web *Aprendiendo Lenguas en Red* han favorecido los aprendizajes que interrelacionan los saberes lingüísticos e interculturales. En cuanto a la competencia discursiva, hemos podido observar su pleno desarrollo, analizando por medio de las actividades planteadas, los modos de lectura y escritura hipermediales; mientras que en relación a la competencia comunicativa intercultural hemos advertido su desarrollo parcial, ya que solamente dos de los saberes que favorecen esta competencia han podido desarrollarse.

Luego de haber cumplido los objetivos planteados creemos además necesario concentrar nuestro trabajo a futuro en la realización de actividades plurilingües que propicien la conexión entre las lenguas de estudio y el desarrollo de la competencia intercultural como así también la reflexión sobre el propio proceso cognitivo de los estudiantes. Asimismo creemos necesario desarrollar en el sitio actividades que promuevan la práctica de la oralidad.

Consideramos que el trabajo en los escenarios digitales tiene una implicancia directa en los aprendizajes de lengua ya que cada vez más, nuestros estudiantes usan Internet como medio de conocimiento y comunicación en su propia lengua y también en la lengua que estudian. La comunicación escrita se ha incrementado gracias a la aparición de aplicaciones como chats, blogs, redes sociales, mensajes de texto, foros, wikis, posts entre otros. Estos espacios de comunicación han ampliado ostensiblemente las posibilidades de interacción en un mundo plurilingüe y pluricultural. Desde esta perspectiva, promover y alentar el desarrollo de competencias favorables a la adquisición de las lenguas es un desafío que como profesores de lenguas debemos asumir.

Referencias bibliográficas

- Areizaga, E. (2001). Cultura para la formación de la competencia comunicativa intercultural: el enfoque formativo. *Revista de Psicodidáctica*, 12, 157-169. Recuperado de: <http://www.ehu.eus/ojs/index.php/psicodidactica/article/view/322>
- Bronckart, J.P. (2004). *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje
- Consejo de Europa (2013). MAREP. Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las

- Lenguas y de las Culturas. Recuperado de: <http://carap.ecml.at/Portals/11/documents/CARAP-documents/CARAP-ES-web.pdf>
- Consejo de Europa (2001). MCER. Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid: Instituto Cervantes. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Charaudeau, P. (2001). De la competencia social de comunicación a las competencias discursivas. *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*, 1 (1), 7-22. [Revista virtual] Recuperado de: <http://www.patrick-charaudeau.com/De-la-competencia-social-de.html>
- Fernández López, M.S. (2010). La competencia discursiva. *Antología de los encuentros internacionales del español como lengua extranjera. Las Navas del Marqués*. Marco ELE, 11, 351-383, [revista virtual]. Recuperado de: <https://marcoele.com/descargas/navas/18.fernandez.pdf>
- Latorre A. (2005). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Grao.
- Ministerio de Educación de la Nación, Secretaría de Políticas Universitarias (2011). Proyecto de mejora para la formación inicial de profesores para el nivel secundario – Área Lenguas Extranjeras, Argentina. Recuperado de: <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/89787/Proyecto%20Mejora%20Lenguas%20Extranjeras.PDF?sequence=6>
- Meissner et al. EuroComRom. (2004) *Les sept tamis. Lire les langues romanes dès le début*. Aachen, Shaker-Verlag. Recuperado de: <https://docplayer.fr/8586866-Eurocomrom-les-sept-tamis-lire-les-langues-romanes-des-le-depart-avec-une-introduction-a-la-didactique-de-l-eurocomprehension.html>
- Yus Ramos, F. (2010). *Ciberpragmática 2.0. Nuevos usos del lenguaje en Internet*. Barcelona: Ariel. Recuperado de: <https://personal.ua.es/francisco.yus/site/ciber2.pdf>

EL AULA VIRTUAL PARA LA PRÁCTICA DE LA LENGUA Y LA ESCRITURA ACADÉMICA EN EL NIVEL SUPERIOR

Gava, Ileana Yamina
yamigava@mail.com

Martinez, Julia Inés
juliamartinez@gmail.com

Romano, María Elisa
romano.mariaelisa@gmail.com

Facultad de Lenguas - UNC - Argentina

Los entornos virtuales y recursos multimediales que brinda la web superan ampliamente los materiales pedagógicos y las posibilidades de diseño de propuestas formativas en comparación con los que se disponía hace algunas décadas para la didáctica de lenguas extranjeras (LE) en la formación de profesores y traductores. Es por ello que el objetivo de este trabajo es presentar una experiencia de enseñanza y aprendizaje bimodal en la Cátedra Lengua Inglesa II de las carreras del Profesorado, Traductorado y Licenciatura de inglés de la Facultad de Lenguas, UNC. En este contexto, el aula virtual en la plataforma *moodle* cumple un papel fundamental como complemento de las clases presenciales. En primer lugar, nos referimos al enfoque pedagógico que se aplica, al contexto y objetivo de la experiencia de aprendizaje bimodal, para luego centrarnos en la descripción del aula virtual, que incluye espacios de interacción para la comunicación y construcción del conocimiento, acceso de recursos en línea, actividades de autocorrección, tareas de práctica de la escritura académica y uso de la lengua. Cabe destacar que esta dinámica coloca al estudiante en un rol central, ya que requiere su participación autónoma y colaborativa, y le permite además autorregular su aprendizaje. De este modo, este diseño bimodal contribuye a enriquecer las experiencias de aprendizaje en el marco de esta asignatura. El trabajo concluye con una reflexión sobre el impacto de esta experiencia, las fortalezas y limitaciones que se evidencian, y sugerencias para continuar investigando las potencialidades de uso del aula virtual para la enseñanza de LE y la educación digital en el nivel superior.

Palabras Clave: aprendizaje bimodal, aula virtual, aprendizaje de LE en el nivel superior, escritura académica, formación de traductores y profesores de inglés

Descripción del problema

La experiencia que se presenta en este trabajo responde al desafío constante que implican la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras (LE) en su relación y permanente interacción con los contextos sociohistóricos en los que se sitúan. Si bien no podría afirmarse que esta experiencia de aprendizaje bimodal surge como respuesta a un problema didáctico-metodológico en particular, su implementación contribuye a una mejora significativa en las prácticas pedagógicas, según se demuestra en este trabajo. En este sentido, la integración del aula virtual en la clase de LE para la formación de traductores y profesores de inglés se destaca como una posibilidad de enriquecer, actualizar y diversificar las oportunidades de aprendizaje en el nivel superior.

Introducción: contextualización y objetivo de la experiencia

El avance acelerado de las tecnologías de la comunicación y la información (TIC) en la sociedad actual y los nuevos modos de accesibilidad y producción del conocimiento son algunos de los factores que nos llevan a pensar y replantear nuevas formas de aprender mediante la incorporación de las tecnologías digitales en la educación superior. En el campo de la didáctica de las LE, los diseños pedagógicos que se implementan en la actualidad son objeto de investigación y mejora constante para asegurar la calidad y relevancia de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Nos encontramos en un proceso de transformación y nuevos desafíos.

Las principales áreas de estudio en crecimiento en Tecnología Educativa se relacionan con la producción y circulación del conocimiento, los recursos de aprendizaje, el aprendizaje ubicuo, la alfabetización digital, las competencias comunicativas e informacionales, y el aprendizaje autogestionado y colaborativo en contextos de educación bimodal y a distancia (Área Moreira, 2010; Burbules, 2014; Dudeney, Hockly, y Pegrum, 2013; Dussel y Quevedo, 2010; García y López, 2011; Gros, 2011; Gvirtz y Necuzzi, 2011; Pablos Pons, Colás Bravo y Villaciervos Moreno, 2010; Sokolik, 2014; entre otros). Es así que, para garantizar una formación de calidad en el ámbito de la enseñanza de LE en el nivel superior, resulta imperioso profundizar el estudio sobre la articulación de materiales digitales y entornos virtuales para enriquecer nuestras estrategias didácticas desde la perspectiva de la bimodalidad.

La experiencia didáctica que presentamos en este trabajo se centra en el uso del aula virtual en la plataforma *moodle* como complemento de las clases presenciales de la Cátedra Lengua Inglesa II de las carreras de grado de Profesorado, Traductorado y Licenciatura de la Facultad de Lenguas, UNC. El objetivo principal de la integración del aula virtual es flexibilizar las dinámicas pedagógicas con énfasis en el uso de los recursos digitales para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua inglesa. Se parte de la premisa de que los entornos virtuales, flexibles y en permanente cambio y avance, permiten el desarrollo de procesos pedagógicos desde un enfoque socioconstructivista en los que el docente es el guía y facilitador en la construcción del conocimiento y los alumnos son los protagonistas del aprendizaje. En este sentido, creemos que es de fundamental importancia el uso pedagógico reflexivo de los recursos que las TIC ponen a nuestra disposición. Tal como afirma Cabero Almenara (2007):

El valor de transformación y la significación que se alcance con ellas no dependerá de la tecnología en sí misma, sino de cómo somos capaces de relacionarlas con el resto de variables curriculares: contenidos, objetivos, y cómo aplicamos sobre las mismas estrategias didácticas específicas. (p. 6)

Es por ello que, según se explicita en el programa de esta asignatura, el uso de los materiales digitales y recursos de Internet se fundamenta en los lineamientos del aprendizaje mixto o bimodal (*blended learning*) (Bartolomé Pina, 2008; Vera, 2008; entre otros) y tiene como propósito complementar y enriquecer las experiencias de aprendizaje de las clases presenciales de Lengua Inglesa con actividades de práctica y consolidación.

A continuación, se describen la organización del aula virtual, las tareas que se incluyen, los recursos utilizados y los cambios logrados en un período de seis años.

El aula virtual en la Cátedra Lengua Inglesa II: una experiencia de aprendizaje bimodal

Los objetivos generales y específicos de la asignatura Lengua Inglesa II subyacen al diseño de las actividades en el aula virtual. Los procesos de enseñanza y aprendizaje que se aplican se orientan a promover el uso independiente de la LE en una variedad de situaciones comunicativas, el manejo de estructuras gramaticales de distintos grados de complejidad y el uso efectivo y sólido de un amplio vocabulario. La comprensión de textos orales y escritos en este nivel implica un grado de interpretación que permita trascender la mera repetición de información fáctica. En cuanto a la producción escrita, se espera que el estudiante sea capaz

de redactar ensayos cortos sobre temas relacionados con los ejes temáticos de la asignatura. En consecuencia, tanto las clases presenciales como las actividades y los recursos disponibles en el aula virtual se orientan a propiciar la práctica y consolidación de los diferentes componentes de las competencias intercultural y comunicativa —competencias lingüística, sociolingüística, discursiva y estratégica. Asimismo, se propicia el afianzamiento y desarrollo permanente del pensamiento crítico y las estrategias de aprendizaje autónomo y colaborativo. Como se mencionó anteriormente, esta metodología de trabajo bimodal implica una participación activa por parte del alumnado y la aplicación de estrategias de aprendizaje que promueven la autonomía del estudiante, el desarrollo de habilidades cognitivas de orden superior y los distintos estilos de aprendizaje. Los docentes se desempeñan como guías y facilitadores en la construcción del conocimiento. Por lo tanto, se propicia el intercambio entre pares y entre profesores y alumnos y se brinda material de autoestudio, en formato digital y con posibilidades de retroalimentación o autocorrección, para que los estudiantes puedan trabajar a su propio ritmo y enriquecer su aprendizaje por medio del intercambio.

Cabe mencionar que, si bien desde hace algunos años se utilizaban aulas virtuales o blogs en algunas comisiones, recién en el año 2013 se comenzó a implementar un aula virtual unificada para todas las comisiones que integran la Cátedra de Lengua Inglesa II. Esta iniciativa ha permitido, entre otras cuestiones, unificar criterios metodológicos, maximizar el uso de los recursos, y compartir ideas y puntos de vista. Tanto los docentes como los alumnos de esta cátedra se benefician de esta dinámica de colaboración, ya que el trabajo conjunto hace posible continuar mejorando estos espacios en los que se conjugan los esfuerzos y aportes de todos los actores involucrados. A continuación, presentamos una descripción del aula virtual y de las acciones llevadas a cabo en estos últimos seis años.

El aula virtual se organiza en once secciones (ver figura 1) conforme a la dinámica y los contenidos de la asignatura. Es importante subrayar que el uso del aula virtual es un componente esencial del aprendizaje bimodal; por lo tanto, el propósito central es contar con un espacio no solo para la práctica y consolidación del uso de la lengua, sino también para la comunicación entre docentes y alumnos fuera de los límites de tiempo y espacio del aula tradicional.

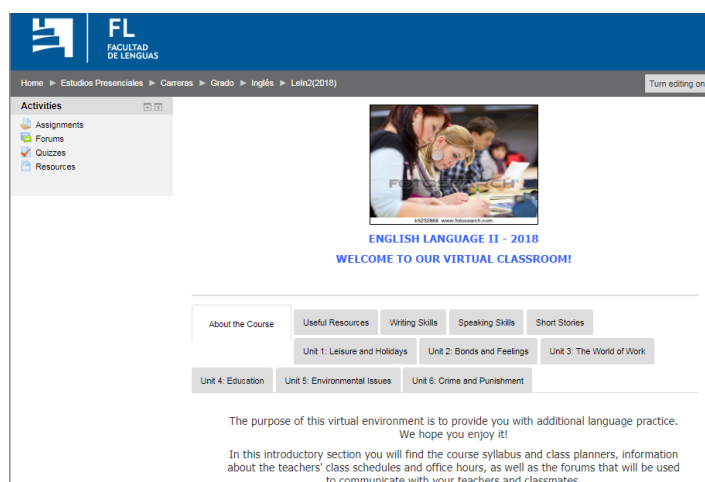


Figura 1. Presentación del aula virtual de Lengua Inglesa II en la plataforma *moodle*

La primera sección (*About the Course*) contiene información general sobre la asignatura. Se incluyen el programa de la materia y una presentación de los profesores en el formato libro de *moodle* con fotografías que los identifican e información pertinente sobre cada profesor y las comisiones a su cargo. Se publican los cronogramas de clases, anuncios y noticias tendientes al mejor funcionamiento de la cátedra y se crean foros para cada comisión que facilitan la

comunicación entre alumnos y profesores. En la sección de recursos útiles (*Useful Resources*), el alumno puede acceder a sitios en línea sobre el aprendizaje de inglés como LE, por ejemplo: el sitio de la BBC (<http://www.bbc.co.uk/learningenglish/>), enciclopedias y diccionarios. En la sección para práctica de la escritura (*Writing Skills*) se crean actividades de escritura con la herramienta *Tarea* de *moodle* para que los alumnos entreguen sus ensayos y reciban retroalimentación sobre sus producciones. Los estudiantes disponen generalmente de una semana para subir los archivos con sus textos y los docentes luego proveen retroalimentación electrónica sobre las producciones escritas de los alumnos, también en el término de una semana. Una vez que los estudiantes reciben el texto comentado, tienen la posibilidad de subir una nueva versión con los cambios realizados a partir de la retroalimentación recibida. En estas tareas, se anima a los estudiantes a que apliquen la técnica de automonitoreo, es decir, que incluyan comentarios o preguntas relacionadas con aspectos sobre los cuales necesitarían recibir sugerencias específicas de los docentes, lo que favorece notablemente el proceso de revisión. Además, en estos dos últimos años se realizó una compilación de ensayos escritos por algunos estudiantes de la Cátedra y se los socializó para que los alumnos puedan consultarlos como ejemplos. Para tal fin se utiliza un mural digital (<https://app.mural.ly/>) al que se puede acceder a través del aula virtual. De este modo, el uso de esta herramienta se constituye en una estrategia didáctica que favorece el aprendizaje de la escritura académica y fomenta el trabajo colaborativo por medio de la lectura del trabajo de los pares, que generalmente no es posible realizar en la clase presencial por razones de tiempo y espacio limitados.

En las secciones destinadas a los recursos sobre la práctica oral ("*Speaking Skills*"), la lectura de cuentos cortos ("*Short Stories*") y en cada una de las seis secciones que corresponden a las unidades temáticas, se ponen al alcance de los alumnos enlaces a recursos en línea, materiales didácticos y actividades de autocorrección que sirven para ampliar los temas desarrollados en las clases presenciales. Además, algunos contenidos específicos se presentan y practican solo a través del aula virtual, como por ejemplo, los ejercicios de práctica de uso de la lengua y determinados subtemas que corresponden a cada una de las unidades de la asignatura.

Con el propósito de mejorar las actividades y brindar acceso a recursos actualizados, durante los años 2014 y 2015, se trabajó específicamente en la reorganización y actualización de las actividades de escucha comprensiva, de lectura crítica, de práctica del vocabulario y de escritura de ensayos académicos. En cuanto a los cambios realizados, los docentes de la cátedra trabajaron en forma colaborativa en la revisión de las actividades, la actualización de los recursos y la inclusión de una actividad obligatoria (*Required Activity*) en cada unidad temática. Además, se diseñaron cuestionarios de revisión en los que se integran tareas de aprendizaje secuenciadas en torno a los ejes temáticos de la asignatura. En el año 2016, se crearon nuevos cuestionarios de autocorrección en los que se nuclean los temas gramaticales, léxicos y de uso de la lengua (*Use of English*) centrales de cada unidad temática. Estos cuestionarios incluyen también acceso a una amplia variedad de recursos en línea sobre pautas gramaticales, ejemplos de uso contextualizados y ejercicios adicionales. En el año 2017, se implementó la publicación de ensayos en los murales digitales mencionada anteriormente. De esta manera, se logra una mejor articulación de las tareas desarrolladas en las clases presenciales y las actividades en el aula virtual, ya que el estudiante puede trabajar a su propio ritmo y cuenta con un espacio organizado que le permite autogestionar su aprendizaje. Se evidencian así importantes actualizaciones y avances en el diseño de este entorno y en la aplicación de una metodología que promueve el pensamiento crítico tendiente al uso innovador de las TIC.

Impacto y evaluación de la experiencia

El análisis descriptivo de la experiencia didáctica presentada en este trabajo nos permite identificar fortalezas y debilidades de la enseñanza bimodal. Por un lado, se evidencia el amplio potencial del uso de entornos virtuales para la práctica de la escritura académica y el

uso de la LE en la formación de grado. Además, se evidencia que este enfoque bimodal fomenta el autoaprendizaje y el intercambio entre los actores del proceso educativo y a su vez facilita un mejor aprovechamiento de los recursos disponibles para el aprendizaje de la lengua. La actualización y el diseño de nuevas actividades de práctica de la lengua y las herramientas de interacción en el aula virtual contribuyen a proveer un espacio propicio para el aprendizaje y la comunicación. Por otra parte, entre las limitaciones que hemos observado se encuentra la falta de sistematicidad en el uso de algunos de los recursos disponibles y la necesidad de una mayor motivación para participar en las actividades propuestas por parte de los estudiantes. En este sentido, se administró una encuesta para los estudiantes a fin de orientar futuras acciones y mejoras en el uso del aula virtual (Gava, Martínez y Romano, 2018). No obstante, la variedad de actividades y recursos incorporados ha permitido subsanar, en gran medida, las necesidades de los alumnos de esta asignatura. Por lo tanto, se pone de manifiesto que el trabajo permanente de actualización del aula virtual permite lograr la meta de guiar a los alumnos en la construcción colaborativa del conocimiento y la autonomía en el aprendizaje para el desarrollo de las competencias intercultural y comunicativa. Esta dinámica de colaboración y autogestión no es posible sin la integración de un espacio virtual a las clases presenciales. A este respecto, creemos que es necesario repensar no solo el diseño de materiales y tareas de aprendizaje, sino fundamentalmente los nuevos roles de docentes y alumnos. Tal como lo expresa Bartolomé Pina (2008)

Hablar de *Blended Learning* es hablar de una visión rica, flexible y abierta de lo que debe ser el entorno en el que se produzca el aprendizaje. Los profesores no podemos diseñar el aprendizaje, ya que esa es una tarea del alumno. Pero podemos ofrecerle un entorno en el que el estudiante pueda desarrollar las competencias de acuerdo con sus necesidades y sus habilidades y conocimientos previos. (p. 47)

En conclusión, el análisis descriptivo de los componentes y la dinámica del aula virtual proporcionan un punto de partida para futuros estudios que podrían centrarse más específicamente en el papel de los sujetos y otros factores en torno al uso de las TIC para la enseñanza de LE. Se sugiere continuar investigando en este sentido para promover un mejor desarrollo de las competencias interculturales, comunicativas y digitales en la formación de profesores de LE y traductores en el nivel superior.

Referencias bibliográficas

- Area Moreira, M. (2010). ¿Por qué formar en competencias informacionales y digitales en la educación superior? *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 7(2), 2-5. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/780/78016225012.pdf>
- Bartolomé Pina, A. (2008). Entornos de aprendizaje mixto en educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 11(1), 15-51. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=331427208002>
- Burbules, N. (2014). El aprendizaje ubicuo: nuevos contextos, nuevos procesos. *Entramados: educación y sociedad*, 1(1), 131-134. Recuperado de <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/1084/1127>
- Cabero Almenara, J. (2007). Las nuevas tecnologías en la Sociedad de la Información. En J. Cabero Almenara (Coord.) *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. (Capítulo 1, pp. 1-19). Madrid: McGraw-Hill.
- Dudeney, G., Hockly, N., y Pegrum, M. (2013). *Digital literacies: Research and resources in language teaching*. Nueva York: Taylor & Francis.
- Dussel, I. y Quevedo, L. A. (2010). Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital. *VI Foro Latinoamericano de Educación*. Buenos Aires: Santillana. Recuperado de <http://www.unsam.edu.ar/escuelas/humanidades/actividades/latapi/docs/Dussel-Quevedo.pdf>

- García, I. y López, C. (2011). Los recursos de aprendizaje. En B. Gros. *Evolución y retos de la educación virtual: Construyendo el e-learning del siglo XXI*. Barcelona: Editorial UOC.
- Gava, I. Y., Martínez, J. I. y Romano, M. E. (2018). Perspectivas de estudiantes universitarios sobre el aula virtual para el aprendizaje de la lengua. *Actas de las XVI Jornadas de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior y el III Congreso Latinoamericano de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior*. Departamento Académico de Ciencias Humanas y de la Educación de la Universidad Nacional de La Rioja. [en prensa]
- Gros, B. (2011). Aprender y enseñar en colaboración. En B. Gros. *Evolución y retos de la educación virtual: Construyendo el e-learning del siglo XXI*. Barcelona: Editorial UOC.
- Gvirtz, S. y Necuzzi, C. (2011). *Educación y Tecnología: las voces de los expertos*. Conectar Igualdad. Recuperado de <https://www.educ.ar/recursos/116163/educacion-y-tecnologias-las-vozes-de-los-expertos>
- Pablos Pons,J; Colás Bravo, P; Villaciervos Moreno, P. (2010). Políticas educativas y buenas prácticas con TIC en la comunidad autónoma andaluza. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 180-202. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2010/201014897008.pdf>
- Sokolik, M. (2014). Digital technology in language teaching. En M. Celce-Murcia, D. Brinton, y M. A. Snow (Eds). *Teaching English as a second or foreign language*. 4ta. Edición. Boston: Cengage Learning.
- Vera, F. (2008). La modalidad blended-learning en la educación superior. Recuperado de http://www.utemvirtual.cl/nodoeducativo/wp-content/uploads/2009/03/art_fvera_2.pdf

UNA APROXIMACIÓN AL ESTUDIO DE LAS AULAS VIRTUALES EN LAS CARRERAS DE GRADO DE ILE

Ileana Yamina Gava
yamigava@gmail.com

Claudia Alejandra Spataro
claudiaspataro@hotmail.com

Facultad de Lenguas, UNC

Uno de los grandes desafíos de la “educación digital” en el nivel superior es la utilización efectiva de las TIC para ofrecer oportunidades de aprendizaje significativo a más alumnos en un mundo global e interconectado. En este marco, las aulas virtuales constituyen espacios de aprendizaje de fundamental importancia que permiten trascender los límites físicos y temporales del aula tradicional, y presentan múltiples beneficios ya que permiten utilizar herramientas innovadoras, evaluar y autogestionar el aprendizaje, generar conocimiento colaborativo, alojar contenido y recursos, y fomentar las competencias digitales. En la enseñanza de lenguas y de la traducción, las aulas virtuales permiten además diseñar actividades para fomentar las habilidades lingüísticas, traductológicas e interculturales, según las necesidades y estilos de aprendizaje de los alumnos (Gava y Aguirre Sotelo, 2015; Macías-Romero, 2015; Spataro et al 2016). Estas características contribuyen a intensificar la incorporación de las aulas virtuales en la plataforma Moodle en las cátedras del Profesorado, Licenciatura y Traductorado de inglés de la Facultad de Lenguas, UNC. Dada la necesidad de mayores estudios sobre su implementación en nuestro contexto en particular, resulta relevante explorar en primera instancia las perspectivas de alumnos y docentes de distintas cátedras en relación con el aula virtual como complemento de la enseñanza presencial (*b-learning*). Por lo tanto, en este trabajo presentamos la propuesta de un proyecto de investigación en el marco del Programa de Formación de Investigadores de la FL, UNC, Res. HCS Nº 161/2004, cuyo objetivo central es explorar estas perspectivas, lo cual proporcionaría un fundamento clave para dilucidar posibles problemáticas y potencialidades del uso de estos entornos. Se incluye el estado de la cuestión en torno al objeto de estudio, el diseño metodológico y el impacto esperado, que pueden ser de interés para aquellos interesados en explorar el uso de aulas virtuales en el nivel superior.

Palabras clave: Moodle, *b-learning*, perspectiva de docentes y alumnos, nivel superior

Introducción: planteo del problema y objetivos de la investigación

Uno de los grandes desafíos de la educación digital en el nivel superior es la utilización efectiva de las TIC para ofrecer oportunidades de aprendizaje significativo a más alumnos en un mundo global e interconectado. Este reto se hizo eco en la III Conferencia Regional sobre Educación Superior (CRES 2018), lo que motivó el compromiso de docentes y estudiantes con el presente y el futuro de la educación virtual en América Latina (Lorenzatti, Velasco, Del Valle y Capelato, 2018). La literatura informa que la educación superior virtual en nuestro país se encuentra en estado de continua construcción, rediseño, avances e innovaciones. Como sugieren Lugo, Rossi y Flood (2004) “encarar proyectos de educación virtual implica necesariamente romper con algunas representaciones, formas de ver las cosas: de cómo se enseña y como se aprende; cómo se trasmite la información; cómo se construye el conocimiento, el eje de la interactividad, etc.” (p. 70). La Facultad de Lenguas de la UNC no ha sido ajena a este proceso

de innovación en materia de tecnología educativa y los desafíos que esto conlleva. En esta última década, desde el Área de Tecnología Educativa de esta institución, no solo se avanzó notablemente en la implementación de las aulas virtuales en la plataforma Moodle en las carreras y cursos de posgrado a distancia y semipresenciales, sino que también se impulsó el uso de estos espacios como apoyo a la enseñanza presencial en las carreras de grado. En este marco, las aulas virtuales constituyen espacios de aprendizaje de fundamental importancia ya que permiten trascender los límites físicos y temporales del aula tradicional, a la vez que presentan múltiples beneficios.

Las principales ventajas de las aulas virtuales radican en su potencial para integrar herramientas de aprendizaje innovadoras, fomentar las competencias digitales, generar conocimiento colaborativo, evaluar y autogestionar el aprendizaje, alojar contenido sobre temáticas diversas y en distintos formatos, y acceder a recursos en línea (Alonso et al., 2014; Dudeney et al., 2013; Hernández Chérrez, 2014; Sokolik, 2014). En la enseñanza de lenguas extranjeras y en la didáctica de la traducción, se ha demostrado que las aulas virtuales son sumamente útiles y casi indispensables en la actualidad para fomentar el desarrollo de las macro habilidades lingüísticas, la competencia traductora, y las competencias interculturales y digitales necesarias para la comunicación eficaz en el siglo XXI (Dudeney y Hockly, 2007, Gava y Dalla Costa, 2018; Macías-Romero, 2015; Sestopal y Gava, 2011; Spataro, 2014; Spataro, Tissera y Grupe, 2016). Esto se debe principalmente a que facilitan el diseño de múltiples actividades y el acceso a distintos tipos de recursos según las necesidades y estilos de aprendizaje de los alumnos. Estas características, entre muchas otras, contribuyeron a incrementar el uso de las aulas virtuales para la formación de profesores, licenciados y traductores.

Las características y potencialidades didácticas antemencionadas ponen de manifiesto no solo la relevancia actual del uso de las aulas virtuales en la educación superior, sino también su constitución en tanto espacios y objetos de investigación para la mejora de la calidad educativa. En la Facultad de Lenguas, UNC, las aulas virtuales se vienen utilizando de distintas maneras y con resultados favorables, si bien existen dificultades relacionadas con su uso y no siempre se utilizan con la misma frecuencia y para los mismos propósitos (Gava, 2012, Gava y Aguirre Sotelo, 2015; Gava y Dalla Costa, 2018; Gava et al 2018; Schander y Spataro, 2018; Spataro et al, 2016; Spataro, 2014). Algunos estudios han revelado que en su mayoría los estudiantes consideran que las actividades en línea son conducentes al aprendizaje de la lengua y la traducción (Gava y Aguirre Sotelo, 2015; Gava et al, 2018; Sestopal y Gava, 2011). Se han diseñado también algunas herramientas para evaluar la calidad de los materiales de algunas de las aulas virtuales de la Facultad de Lenguas (Morchio, Negrelli y Capell, 2016; Morchio, 2015). No obstante, todavía no se cuenta con información sobre las opiniones de los docentes en cuanto a los factores relacionados con la utilización de las aulas virtuales y hasta el momento no se han investigado las percepciones que los alumnos de las diversas cátedras tienen sobre el uso de las aulas virtuales, lo que podría informar el rediseño y contribuir a una mejor implementación de estos entornos. Por lo tanto, el objetivo central del proyecto que se presenta en este trabajo es explorar las percepciones de los docentes y alumnos de diversas cátedras de las carreras de grado del Profesorado, Licenciatura y Traductorado de inglés de la Facultad de Lenguas, UNC, en cuanto a los usos, las potencialidades y posibles limitaciones del aula virtual como complemento de las clases presenciales. Se espera a su vez lograr una serie de objetivos específicos:

- Profundizar los conocimientos sobre el estado del arte del uso de aulas virtuales en la enseñanza de lenguas y la didáctica de la traducción en el nivel superior.
- Indagar sobre las opiniones que los docentes y alumnos tienen en relación con los distintos aspectos de las aulas virtuales: herramientas web 2.0, navegabilidad, accesibilidad, diseño, actividades y dinámicas de aprendizaje, contenidos, recursos, alfabetización digital, fortalezas y debilidades.

- Generar un espacio institucional específico de iniciación a la investigación en el área de la educación digital en la Facultad de Lenguas, UNC.

A continuación, se presenta el estado de la cuestión y el marco teórico que guían nuestro proyecto de investigación, las preguntas de investigación, el diseño metodológico que se implementa, y la importancia e impacto esperado del proyecto.

El estado de la cuestión

La llegada de la web 2.0 generó un gran cambio en la educación ya que permitió a los docentes utilizar recursos y producir materiales mediante distintas aplicaciones sin necesidad de conocimiento experto en programación o diseño (Dudeney y Hockly, 2012). La web 2.0 facilita el uso de plataformas como blogs, aulas virtuales, redes sociales y aplicaciones multimedia (audios, textos y videos), lo que otorga a docentes y alumnos mayor protagonismo en la creación y uso de materiales didácticos (Sokolik, 2014). Las aulas virtuales permiten a su vez integrar herramientas en un mismo entorno, tal como lo señalan Barberá y Badia (2005), “en sentido propio, el aula virtual es la integración organizada de muchos recursos digitales de texto, imagen, sonido y animación” (p. 3). Esto convierte al aula virtual en una herramienta web 2.0 con mucho potencial y creciente popularidad (Dudeney y Hockly, 2007). Existen distintas plataformas de código abierto y comerciales utilizadas como aulas virtuales. Sakai, ATutor, OpenMOOC, Moodle y Edmodo figuran entre las plataformas de software libre más utilizadas en el ámbito educativo (De Mendizábal y Valenzuela, 2015; Wallace, 2014).

Distintos términos se han utilizado para referirse al aula virtual: plataforma de aprendizaje, plataforma de aprendizaje social, entorno virtual de aprendizaje (EVA), sistema de gestión de aprendizaje (LMS, por sus siglas en inglés), sistema de gestión de cursos (CMS, por sus siglas en inglés), entre otros (De Mendizábal y Valenzuela, 2015; Dudeney y Hockly, 2007; Sokolik, 2014; Wallace, 2014). Independientemente de su denominación, los expertos en el área coinciden en las múltiples ventajas de esta herramienta. Al ser plataformas protegidas por una contraseña, su uso es restringido y nivel de privacidad hace que sean elegidas por las instituciones educativas y los docentes. Incluso es posible determinar lo que cada usuario o grupo de usuarios puede visualizar y realizar un rastreo de la participación, actividades y calificaciones de los usuarios. Las aulas virtuales permiten además almacenar los contenidos y materiales del curso en diversos formatos y crear actividades de autocorrección, tareas con plazos de entrega, cuestionarios y evaluaciones. Distintas herramientas como los foros, wikis y chats brindan medios de interacción y comunicación sincrónica y asincrónica. Otro gran beneficio de las aulas virtuales es la posibilidad de integrar espacios y sitios web como blogs, wikis, e-books, archivos de fotos, Google docs, etc. (Dudeney y Hockly, 2007; Sokolik, 2014). Por otro lado, estos entornos virtuales facilitan el diseño de programas y cursos de educación a distancia y aprendizaje mixto (*blended learning*). Las aplicaciones móviles recientes permiten también acceder y participar en aulas virtuales desde celulares o tablets con la modalidad de aprendizaje móvil (*m-learning*) (Hockly, 2012), lo que contribuye a que entornos sean fácilmente accesibles y flexibles.

Marco teórico

Desde el punto de vista didáctico-metodológico, las aulas virtuales favorecen la autonomía del aprendiz y la construcción colaborativa del conocimiento (Bruffe, 1999; Vygotsky, 1978), a la vez que brindan la posibilidad de implementar distintos enfoques de aprendizaje. “En su carácter pedagógico, el fundamento teórico del entorno virtual de aprendizaje, es el socioconstructivismo, el cual considera a los entornos virtuales de aprendizaje como lugares privilegiados para la adquisición y creación de conocimientos” (Livier Martínez de la Cruz, Galindo González y Galindo González, 2013). A este respecto, diversos estudios han demostrado que las herramientas interactivas como los foros y las wikis propician la

construcción social de saberes (Gava, 2012; Gava y Dalla Costa, 2018, entre otros) y que las actividades de autocorrección con distintos tipos de retroalimentación mejoran la motivación y autonomía de los alumnos (Spataro, 2010). Por lo tanto, el enfoque conductista, en menor medida, también es aplicable por medio de algunas herramientas web 2.0 ya que es posible diseñar una amplia variedad de actividades de autocorrección (Beatty, 2001; Sokolik, 2014; Spataro, 2010). En los últimos años, las aulas virtuales también se están utilizando para implementar el modelo de aula invertida (*flipped classroom*) (Bergmann y Sans, 2012; Berruecos, 2015; Wallace, 2014) y brindan espacios para la alfabetización digital. En este sentido, la alfabetización digital se concibe como un concepto plural que comprende “habilidades personales y sociales necesarias para interpretar, organizar, compartir y crear significado de manera efectiva en los canales de comunicación digital crecientes”⁹ (Dudeney, Hockly y Pegrum, 2013, p. 2). Cabe señalar que la noción de multialfabetizaciones o alfabetizaciones múltiples comienza a tomar forma en el escenario de la cultura digital y que aún no hay consenso en cuanto al número y denominación de las distintas formas de alfabetización digital (Aoun, 2017; Brito, 2015; Dudeney et al, 2013; Ferrari, 2013; Mills, 2016).

Premisa orientadora y preguntas de investigación

De acuerdo con el problema de investigación que se plantea, este proyecto parte de la siguiente premisa: *las opiniones o perspectivas de los docentes y estudiantes de las carreras de grado de la Facultad de Lenguas (sección inglés) sobre la implementación del aula virtual pueden ser variadas, según las asignaturas y años de la carrera, y podrían contribuir a explorar las potencialidades y posibles problemáticas relacionadas con el uso del aula virtual como complemento de la enseñanza presencial en la formación de profesores, licenciados y traductores de inglés. Sobre la base de esta premisa orientadora, se proponen las siguientes preguntas de investigación:*

1. ¿Consideran los docentes de las cátedras objeto de este estudio que el uso del aula virtual como complemento para la enseñanza presencial es útil y necesario?
2. Sobre la base de lo expresado en la pregunta 1, ¿cómo perciben los docentes el uso del aula virtual en cuanto a las actividades de aprendizaje, los materiales, contenidos y recursos didácticos que se incorporan, las herramientas que se utilizan, y la frecuencia u obligatoriedad de uso de estos entornos?
3. ¿Consideran los estudiantes de las cátedras objeto de este estudio que el uso del aula virtual como complemento para la enseñanza presencial es útil y necesario?
4. Sobre la base de lo expresado en la pregunta 3, ¿cómo perciben los alumnos su aprovechamiento del aula virtual en cuanto a las actividades de aprendizaje, los materiales, contenidos y recursos didácticos que se incorporan, las herramientas que se utilizan, y la frecuencia u obligatoriedad de uso de estos entornos?

Cabe aclarar que mientras las hipótesis constituyen un tipo de predicción de resultados, las preguntas de investigación como las que se plantean en esta investigación tienden a ser abiertas, por lo que son un punto de partida y eje de estudio de trabajos exploratorios. Asimismo, las hipótesis pueden surgir como resultado de estudios descriptivos y exploratorios. Por lo tanto, en este proyecto se contempla la posibilidad de que surjan nuevas preguntas de investigación o la formulación de posibles hipótesis, que guiarán el camino para otras investigaciones.

Metodología de investigación

Según el problema de investigación que se plantea, se aplicará una metodología de investigación cualitativa. Se utilizarán procedimientos inductivos sobre la base de un diseño

⁹ Traducción propia.

exploratorio y descriptivo para el logro de los objetivos planteados. Muchos son los expertos que argumentan en favor de los diseños cualitativos de investigación. Esto se debe principalmente a que los estudios meramente cuantitativos no siempre logran dar cuenta de la complejidad de los factores lingüísticos, cognitivos, individuales, culturales y de interacción social que inciden en las experiencias de aprendizajes. Los métodos de investigación cualitativos, por otra parte, permiten elaborar representaciones detalladas de los comportamientos y percepciones de los sujetos en contextos naturales (no manipulados), y favorecen, además, el análisis de perspectivas émicas y la aplicación de procedimientos cíclicos y abiertos, orientados hacia un proceso y no enfocados solamente en el producto (Creswell, 2007; Dörnyei, 2007; Hatch, 2002; Miles y Huberman, 1994; Patton, 2002). Por lo tanto, como principales instrumentos de investigación, se diseñarán entrevistas y encuestas para docentes y alumnos que permitan explorar de manera detallada los aspectos particulares que se proponen indagar según los objetivos de este estudio. Se utilizarán entrevistas de *formato estándar con preguntas abiertas* (Patton, 2002) y las encuestas se administrarán en línea por medio de la herramienta *formulario de Google*. Se seleccionarán sujetos de diez cátedras, dos de cada uno de los cinco años de las carreras de grado del Profesorado, Licenciatura y Traductorado de inglés de la Facultad de Lenguas, UNC. Esto se debe a que en esta investigación se busca explorar las perspectivas que los docentes y alumnos de distintas asignaturas tienen sobre el uso del aula virtual. Por lo tanto, el corpus estará constituido por las respuestas a las entrevistas y encuestas realizadas a docentes y alumnos de cátedras en las que se utilice el aula virtual como apoyo a las clases presenciales. Esta selección será aleatoria para evitar datos sesgados.

En cuanto al análisis de los datos, se aplicará un diseño inductivo constituido por una serie de etapas flexibles, recursivas y orientadas a la riqueza descriptiva (Hatch, 2002; Patton, 2002). Este enfoque metodológico implica cierta sensibilidad teórica, que permite integrar los conceptos del marco teórico del que se parte con las categorías “emergentes” —propias de este estudio— y a su vez podría implicar la necesidad de ampliar el marco teórico en función de los hallazgos. En las primeras aproximaciones al corpus de estudio, se agruparán los datos en conjuntos con características comunes susceptibles de análisis. Una vez agrupados los datos, se procederá a la etapa de identificación de características distintivas en las respuestas de los estudiantes y docentes. Sobre la base de estas caracterizaciones, se elaborarán descripciones detalladas de los patrones observados, que permitirán establecer recurrencias, similitudes, particularidades y diferencias. Seguidamente a esta sistematización inicial, se compararán las caracterizaciones realizadas y se crearán categorías y subcategorías descriptivas a partir de las relaciones establecidas. La última etapa de análisis tendrá por objetivo pulir las clasificaciones generadas, que podría implicar la ampliación o el reagrupamiento de algunas clasificaciones, según se observen diferenciaciones o solapamiento en los patrones identificados. De este modo, estos procesos cíclicos de idas y vueltas propios de la metodología cualitativa permitirán profundizar el análisis y evidenciar conexiones y particularidades en los hallazgos en consecución de los objetivos propuestos. Por lo tanto, esta investigación se propone considerar características comunes recurrentes y también específicas en el corpus de análisis de manera que se puedan explorar las opiniones de los sujetos (docentes y alumnos) en cuanto a las potencialidades y posibles problemáticas de las aulas virtuales de las cátedras consideradas en este estudio. Este proyecto se desarrollará en tres etapas durante el año 2019. En la primera etapa se procederá al relevamiento bibliográfico y al diseño de los instrumentos de investigación. En la segunda etapa se administrarán las encuestas y entrevistas a los sujetos de la investigación y en la tercera etapa se trabajará en el análisis de los datos, la interpretación de los resultados y la redacción del informe final.

Resultados esperados: impacto del proyecto

Según se señaló anteriormente en esta propuesta, los usos educativos de las TIC se encuentran

en crecimiento constante y presentan nuevos retos y oportunidades formativas. Estos cambios y avances, que motivaron estudios previos en el área de la formación de traductores, profesores y licenciados en la Facultad de Lenguas de la UNC ponen de manifiesto que los entornos virtuales de aprendizaje favorecen el aprendizaje de la lengua y la traducción. Si bien se evidenciaron ciertas dificultades, se demostró que estos entornos facilitan el aprendizaje autónomo y la construcción crítica y colaborativa del conocimiento. Dado que aún no se han realizado estudios transversales que exploren estas problemáticas y la perspectiva de los sujetos en diversas cátedras, el presente estudio podría significar un avance en este sentido. Los resultados obtenidos contribuirían a establecer recurrencias, similitudes, particularidades y diferencias en las opiniones de los sujetos y podrían también enriquecer las investigaciones en torno a la “educación digital” en el nivel superior y las propuestas formativas en lenguas extranjeras y traducción que se proponen alcanzar a más alumnos en este nuevo milenio.

Conclusión

El presente proyecto aborda la temática de las tecnologías digitales en un intento de contribuir a los numerosos y variados esfuerzos de docentes e investigadores interesados en la calidad de las propuestas formativas y en el uso cada vez más crítico y significativo de las aulas virtuales en contextos educativos. Se espera, por lo tanto, que los hallazgos de este estudio constituyan un aporte pedagógico de relevancia para la aplicación de las TIC en la enseñanza de la lengua y la traducción, especialmente en cuanto a un mejor aprovechamiento de las aulas virtuales en el marco de las carreras de grado de la Facultad de Lenguas, UNC.

Referencias bibliográficas

- Alonso Díaz, L., Gutiérrez Esteban, P., Yuste Tosina, R., Arias Masa, J., Cubo Delgado, S. y Diogo Dos Reis, A. (2014) Usos de aulas virtuales síncronas en educación superior. *Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación*, 45, 203-215. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36831300013>
- Aoun, J. (2017). *Robot-proof: Higher education in the age of artificial intelligence*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Barberá, E. y Badia, A. (2005). Hacia el aula virtual: Actividades de enseñanza y aprendizaje en red. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(9). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2660197>
- Barberá Gregori, E. (2008). *Cómo valorar la calidad de la enseñanza basada en las TIC: Pautas e instrumentos de análisis*. Barcelona: Imprimés.
- Beatty, K. (2001). *Teaching and researching. Computer-assisted language learning*. Essex: Pearson Education Limited.
- Bergmann, J. y Sams, A. (2012). Before You Flip, Consider This. *Phi Delta Kappan*, 94(2), 25-25.
- Berruecos, A. (2015). ¿Convulsión en las aulas? El aula invertida o flipped classroom. *Comunicación y Pedagogía, Revista de Educación y Tecnología*, 285-286, 12-18.
- Brito, A. (2015). Nuevas coordenadas para la alfabetización: debates, tensiones y desafíos en el escenario de la cultura digital. *Cuaderno SITEAL*, recuperado de: <http://www.siteal.iipe-oei.org>
- Bruffee, K. A. (1999). *Collaborative learning: higher education, interdependence, and the authority of knowledge*. 2da. Edición. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Cresswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. 2da. Edición. California: Sage Publications.
- De Mendizábal, M. y Valenzuela, R. (Eds). (2015). *Plataformas libres para la educación mediadas por las TIC*. México: ECOESAD. Recuperado de <https://seminarioplataformas.cuaed.unam.mx/sites/default/files/plataformas.libres.para.la.educacion.mediada.por.las.TIC.pdf>

- Dudeny, G. y Hockly, N. (2007). *How to teach English with technology*. Essex: Pearson Education Limited.
- Dudeny, G. y Hockly, N. (2012). ICT in ELT: How did we get here and where are we going? *ELT Journal*, 66(4), 533-542.
- Dudeny, G., Hockly, N. y Pegrum, M. (2013). *Digital literacies*. Harlow, England: Pearson.
- Ferrari, A. (2013). DIGCOMP: A framework for developing and understanding digital competence in Europe. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Recuperado de <http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC83167.pdf>
- Gava, I. Y. (2012). *The collaborative construction of knowledge through online forums and blogging in an EFL Undergraduate Class*. Tesis de Maestría. Facultad de Lenguas, UNC. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11086/1386>
- Gava, I. Y. y Aguirre Sotelo, E. (2015). La autonomía y la construcción del conocimiento: el uso de entornos virtuales para la formación en traducción. *Actas de las VIII Jornadas Nacionales de la Federación Argentina de Traductores*. Libro digital: *Inter pares 3. El traductor y sus incumbencias: lo tradicional, lo nuevo y lo inesperado*. Recuperado de http://fat.org.ar/pdf/fat_pdf_6.pdf
- Gava, I. Y y Dalla Costa, N. V. (2018). A socio-cognitive approach to the development of EFL writing skills through a collaborative online discussion forum in a university course. *Argentinian Journal of Applied Linguistics*, 6(2), 6-25. Recuperado de <http://www.faapi.org.ar/ajal/issues/602/GavaDallaCosta.html>
- Gava, I. Y., Martínez, J. I. y Romano, M. E. (2018). Perspectivas de estudiantes universitarios sobre el aula virtual para el aprendizaje de la lengua. *Actas de las XVI Jornadas de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior y el III Congreso Latinoamericano de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior*. Departamento Académico de Ciencias Humanas y de la Educación de la Universidad Nacional de La Rioja. [en prensa]
- Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. Albany: State University of New York.
- Hernández Chérrez, E. (2014). *El B-learning como estrategia metodológica para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de inglés de la modalidad semipresencial del departamento especializado de idiomas de la Universidad Técnica de Ambato*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid: Facultad de Educación. Recuperado de <https://eprints.ucm.es/29610/1/T35913.pdf>
- Hockly, N. (2012). Mobile learning. *ELT Journal* 67(1), 80-84.
- Livier Martínez de la Cruz, N., Galindo González, R. y Galindo González, L. (2013). Entornos virtuales de aprendizaje abiertos, y sus aportes a la educación. *En XXI Encuentro Internacional de Educación a Distancia. Educación Virtual en los Cinco Continentes*. Recuperado de <http://www.udgvirtual.udg.mx/encuentro/encuentro/anteriores/xxi/ponencias/80-127-1-RV.pdf>
- Lorenzatti, M. A, Velasco, M., Del Valle, D. y Capelato, R. (13 de junio de 2018). Educación superior a distancia y virtual. *En III Conferencia Regional de Educación Superior CRES*. Córdoba, Argentina.
- Lugo, M. T., Vera Rossi, M. y Flood, C. (2004) Educación superior virtual en Argentina: un relevamiento necesario. *En: La educación superior virtual en América Latina y el Caribe*, 51-83. Caracas: UNESCO. Recuperado de https://cedoc.infed.edu.ar/upload/Educ_sup_virtual_en_AL_y_C.pdf
- Macías-Romero, W. D. (2015). Estilos de aprendizaje aplicados a las aulas virtuales de lengua extranjera. *Rastros Rostros* 17(31), 53-63. doi: <http://dx.doi.org/10.16925/ra.v17i31.1095>
- Miles, M. B. y Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. 2da. Edición. California: Sage Publications.
- Mills, K. A. (2016). *Literacy theories for the digital age*. Bristol, UK: Multilingual Matters.

- Morchio, M. J. (2015). *Análisis de las fortalezas y debilidades de dos dispositivos tecnológicos implementados en las cátedras de Lengua Inglesa I y Gramática Inglesa, Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba*. Tesis de Maestría. (Material inédito) Dirección de Posgrado de la Universidad Tecnológica Nacional, Facultad Regional Córdoba.
- Morchio, M. J., Negrelli, F. y Capell, M. (2016). El uso de las tecnologías en las clases de lengua, fonética y gramática inglesa: guía para el diseño y evaluación de EVA de una segunda lengua. En E. Da Porta y D. Brocca (Comp.) *Entornos culturales y tecnológicos: tensiones, cruces y desafíos: II Jornadas Nacionales y IV Jornadas de la UNC sobre Experiencias e Investigaciones en Educación a Distancia y Tecnología Educativa*. 1ra. Edición. Universidad Nacional de Córdoba. Recuperado de <http://campusmoodle.proed.unc.edu.ar/mod/book/view.php?id=27672&chapterid=6016>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. 3ra. Edición. California: Sage Publications.
- Schander, C. y Spataro, C. (2018). Tendiendo Puentes entre Culturas por Medio de Moodle en la Clase de Lengua Inglesa I. *Actas de las Jornadas CILMIC*. Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba. [en prensa]
- Sestopal, M. D. y Gava, I. Y. (2011). La incorporación del aula virtual a las clases presenciales de Traducción Comercial. *Actas de las Terceras Jornadas Internacionales de Tecnologías Aplicadas a la Enseñanza de Lenguas*. Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba. [CD ROM]
- Sokolik, M. (2014). Digital technology in language teaching. En M. Celce-Murcia, D. Brinton, y M. A. Snow (Eds). *Teaching English as a second or foreign language*. 4ta. Edición. Boston: Cengage Learning.
- Spataro, C. (2010). *Using Moodle to complement the Language I classroom*. Trabajo de Adscripción Inédito. Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba.
- Spataro, C. (2014). [Using Moodle 2.3 to improve perception skills in EFL listening: Does it work?](https://englishagenda.britishcouncil.org/research-publications/elt-masters-dissertations/2013-2014-winners) Tesis de Maestría. Universidad de Leeds, Reino Unido. Recuperado de <https://englishagenda.britishcouncil.org/research-publications/elt-masters-dissertations/2013-2014-winners>
- Spataro, C., Jofré C. y Carrera, P. (2018). El uso de herramientas digitales para incentivar a los alumnos de lengua inglesa a usar el aula virtual. *Actas de las XVI Jornadas de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior y el III Congreso Latinoamericano de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior*. Departamento Académico de Ciencias Humanas y de la Educación de la Universidad Nacional de La Rioja. [en prensa]
- Spataro, C., Tissera, M. y Grupe, E. (2016). El uso se Moodle 3.1. para el diseño e implementación de actividades de lectura, escucha, habla y escritura en inglés como segunda lengua en el aula virtual de Lengua Inglesa I, Facultad de Lenguas, UNC. En E. Da Porta y D. Brocca (Comp.). *Entornos culturales y tecnológicos: tensiones, cruces y desafíos: II Jornadas Nacionales y IV Jornadas de la UNC sobre Experiencias e Investigaciones en Educación a Distancia y Tecnología Educativa*. 1ra. Edición. Universidad Nacional de Córdoba. Recuperado de <http://campusmoodle.proed.unc.edu.ar/mod/book/view.php?id=27672&chapterid=6016>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind and society: The development of higher mental processes*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Wallace, A. (2014). Social learning platforms and the flipped classroom. *International Journal of Information and Education Technology*, 4(4), 293-296. Recuperado de <http://ijiet.org/papers/416-T0001.pdf>

**SEMINARIO DE INGLÉS PARA POSGRADOS:
UNA EXPERIENCIA A TRAVÉS DE LA PLATAFORMA EDUCATIVA**

Gómez, Sofía G.
sofigomez@yahoo.com.ar

Korzeniewski, María I.
marisak@tecno.unca.edu.ar

Facultad de Tecnología y Ciencias Aplicadas UNCA

La incorporación del idioma Inglés en las carreras de posgrado responde a la aspiración de formar profesionales con capacidad para un continuo y permanente desarrollo laboral puesto que deben desarrollar las competencias necesarias para responder con flexibilidad a una realidad cambiante en contextos cada vez más globalizados. La lectura de textos en inglés con temáticas propias de las diferentes disciplinas constituye una herramienta imprescindible para la investigación y actualización de los profesionales. En este contexto, la Universidad Nacional de Catamarca ha adoptado la plataforma virtual e-educativa, un Entorno Virtual de Enseñanza-Aprendizaje a través del cual se busca poner a disposición de los docentes y alumnos, un espacio para el desarrollo de las actividades de enseñanza y de aprendizaje. La misma está siendo aprovechada por la Facultad de Tecnología y Ciencias Aplicadas que dicta dos doctorados como parte de su oferta de posgrado, los cuales tienen como condición acreditar dos idiomas como lengua extranjera siendo el inglés de carácter obligatorio. Por ello, se planificó a través del Área de Educación a Distancia de la Facultad, el dictado de un seminario de inglés para Posgrado el que apuntó a adquirir las competencias pertinentes y necesarias para leer comprensivamente textos académicos y científicos escritos en dicho idioma. Este trabajo tiene como principal objetivo describir y relatar la experiencia, que se desarrolló totalmente bajo modalidad virtual sobre la plataforma e-educativa de la Universidad, destinada a alumnos de carreras de posgrado dictadas en nuestra Facultad, y graduados que necesitaban acreditar prueba de suficiencia de idioma en otras instituciones de Posgrado u otros graduados interesados en actualizar su nivel de inglés. Los resultados muestran que los doctorandos se mostraron satisfechos con la propuesta habida cuenta que fue la primera bajo esta modalidad y la consideraron innovadora.

Palabras clave: inglés, lectocomprensión, plataforma e-educativa, posgrado

Necesidad a resolver o aspecto/s a mejorar

La Facultad de Tecnología y Ciencias Aplicadas de la Universidad Nacional de Catamarca cuenta, dentro de su oferta de Posgrado, con dos carreras de Doctorado: en Agrimensura y en Geología. Los cursos correspondientes al campo disciplinar de ambas carreras de doctorado se dictan con una metodología presencial; cada curso tiene aproximadamente una duración de quince días. La realidad nos señala que la gran mayoría de los doctorandos no vive en Catamarca sino en el resto de la Argentina y algunos hasta en el exterior, razón por la cual, asistir a los cursos se vuelve problemático desde lo económico y en función de sus tiempos laborales.

Entendiendo que, la incorporación del idioma Inglés en las carreras de posgrado responde a la aspiración de formar profesionales con capacidad para un continuo y permanente desarrollo laboral, en sus respectivos planes de estudio los doctorandos deben acreditar el dominio de dos idiomas extranjeros siendo el inglés de carácter obligatorio. En ese sentido el plan de

estudios expresa que la acreditación del idioma: “implica la aprobación de un examen para demostrar la capacidad de lectocomprensión de literatura científica en el tema de tesis.”

Si bien los doctorandos pueden acreditar este requisito a través de certificados expedidos por otras Universidades -siempre y cuando la Comisión del Doctorado lo considere pertinente- en el año 2017, desde el Área Educación a Distancia de la Facultad y a solicitud de la Dirección del Doctorado en Agrimensura, se propuso a las autoridades el dictado de un Seminario de Inglés para Posgrado el que apuntó a adquirir las competencias pertinentes y necesarias para leer comprensivamente textos académicos y científicos de complejidad moderada a alta, escritos en dicho idioma bajo modalidad virtual sobre la plataforma e-educativa de la Universidad. El mismo estaba destinado a solucionar la problemática planteada en las carreras de Doctorado, pero la oferta también se extendió a otros graduados que necesitaban acreditar prueba de suficiencia de idioma en otras instituciones de Posgrado o a profesionales interesados en actualizar su nivel de inglés.

Descripción del contexto de intervención

La Facultad de Tecnología y Ciencias Aplicadas, no posee aún una oferta académica en línea, sin embargo, en el año 2016 se creó el Área Educación a Distancia a fin de desarrollar un Plan de Gestión de uso de las TIC consolidado para la comunidad educativa de la Facultad con el fin de conocer y dar a conocer las concepciones sobre gestión y administración educativa, construir un marco teórico sostenible y conformar propuestas de formación para docentes, no docentes y alumnos en el uso de las TIC. Una de las docentes a cargo del dictado del Seminario de posgrado en Inglés y la asesora tecnológica del mismo, son referentes de dicho espacio.

Si bien la Facultad cuenta con la plataforma educativa Moodle, por razones de sustentabilidad y accesibilidad, para el dictado de este seminario se decidió trabajar con la plataforma virtual e-educativa, dependiente de la Secretaría Académica y Posgrado de la UNCA. Este, es un Entorno Virtual de Enseñanza-Aprendizaje a través del cual se busca brindar un espacio para el desarrollo de las actividades de enseñanza y de aprendizaje para los docentes, no docentes y alumnos de la UNCA (<https://uncavirtual.educativa.org/acceso.cgi>). Cabe destacar que la plataforma resulta ideal para complementar la enseñanza de idiomas, ya que brinda las herramientas necesarias para ayudar a los alumnos a desarrollar competencias digitales. Sumado al acceso al material teórico, se propusieron actividades interactivas mediante chats, foros y wikis (sistemas de edición para el trabajo colaborativo). Asimismo, se propició el trabajo autónomo, a través de tutorías virtuales individuales o grupales a los alumnos, quienes estuvieron permanentemente acompañados por una tutora y una asesora tecnológica durante todo el proceso de enseñanza – aprendizaje por lo que la interacción entre todos los participantes (docente - alumno y alumno - alumno) se vio garantizada.

Descripción de la experiencia

La propuesta se desarrolló con una modalidad totalmente a distancia consistente en 8 (ocho) horas semanales de actividades individuales y grupales en el Campus Virtual de la Universidad Nacional de Catamarca (<https://uncavirtual.unca.edu.ar/>) durante 5 (cinco) semanas (figura 1). Se inscribieron un total de 19 alumnos, en su mayoría del área Agrimensura, otros de Informática, uno de Ciencias Biológicas y uno del área legal. Cada unidad estaba disponible en la plataforma, donde se encontraba tanto el material propuesto para trabajar (archivos y links) como las actividades a realizar. Cabe destacar que los alumnos estuvieron acompañados por un tutor y coordinador durante todo el proceso de enseñanza – aprendizaje.

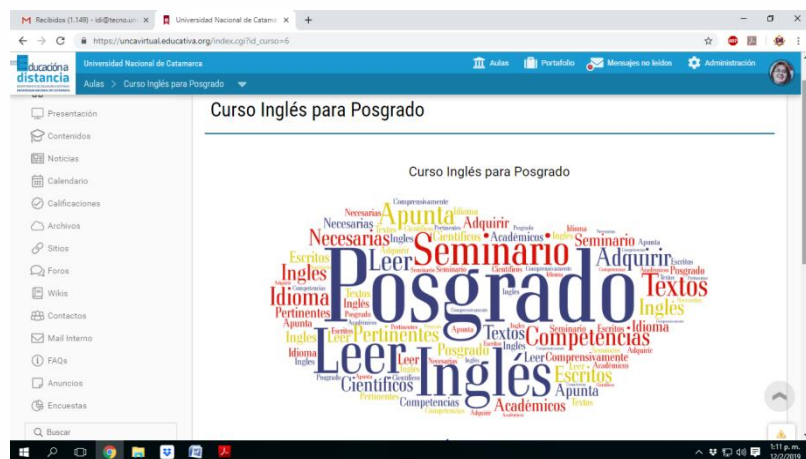


Figura 1. el Campus Virtual de la Universidad Nacional de Catamarca

Contextualización – objetivos

Como objetivo general se planteó que los alumnos sean capaces de adquirir las competencias necesarias para leer comprensivamente textos académicos y científicos escritos en idioma inglés. El material seleccionado a tal fin fue de una complejidad moderada a alta y de una extensión importante: en la mayoría de los casos se trató de ponencias o artículos de revistas científicas considerando el nivel académico de los cursantes.

Dentro de los objetivos específicos se formularon los siguientes:

- Desarrollar estrategias de lectura e interpretación de los textos de la especialidad de formación profesional a fin de lograr un lector autónomo.
- Activar y utilizar los conocimientos previos de los alumnos en su disciplina de formación para promover y mejorar la comprensión e interpretación de textos en inglés.
- Identificar con precisión las dificultades del discurso técnico y científico para resolverlas correctamente durante la lectura.
- Explorar el uso de herramientas web que facilitan la resolución de actividades didácticas propuestas durante el proceso lector.
- Desarrollar competencias que promuevan la interacción y el intercambio fructífero de ideas en ambientes virtuales colaborativos.

Como puede observarse, los tres primeros objetivos corresponden a la enseñanza del Inglés con Fines Específicos (ESP) mientras que los dos últimos están asociados al uso de TIC como herramientas potenciadoras y facilitadoras de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En ese sentido, una idea subyacente al impartir el seminario fue que los cursantes puedan tener en mente distintas finalidades cuando hacen uso de las tecnologías en lo que respecta a la *gestión de la información*: buscar información, contrastarla, organizarla, compartirla, gestionarla, asegurar cierto tipo de comunicación entre profesor y alumnos o entre pares, posibilitar y simplificar el trabajo en equipo. Todas estas son actividades que puede cambiar el sentido y las prácticas pedagógicas en un campo disciplinar dado permitiendo, al mismo tiempo, adquirir y/o mejorar las competencias digitales.

Contenidos trabajados

En los textos propuestos se analizaron los siguientes niveles:

- Nivel contextual: Elementos lingüísticos (verbiales) y no lingüísticos (no verbales). Relación entre textos e imágenes.
- Nivel retórico: Aspectos retóricos del lenguaje técnico y científico: Organización y estructura del texto. Funciones: descripción, definición, clasificación, hipótesis,

instrucciones, recomendaciones y relación visual-verbal. Relaciones lógicas: causa-efecto, comparación, contraste, ejemplificación, adición y secuencia. Referencias contextuales: anafóricas y catafóricas.

- Nivel gramatical: Oraciones y frases: sus componentes. Frase nominal y frase verbal. Frases verbales. Verbos principales y auxiliares, verbos simples y compuestos. Voz activa y pasiva. Participios. Afijos. Pronombres. Oraciones condicionales: condición probable e improbable
- Nivel textual: Cohesión. Referencias. Relaciones cohesivas y coherencia: conectores. Distribución de la información en el texto.

Diseño e implementación de las actividades realizadas mediante el uso de las TIC

El seminario se planteó en un formato semanal incluyendo un Módulo 0 para que los cursantes se familiaricen con el uso de la plataforma e-educativa. En cada unidad se elaboró una hoja de ruta en la que se formulaban actividades individuales y grupales (obligatorias y optativas) a realizar. Por cuestiones de extensión, se plasman en el presente trabajo las actividades de la Unidad 3, que destacan la relevancia de la terminología específica en la lectura académica un aspecto que no siempre es abordado con profundidad en este tipo de seminario.

Como actividad individual se les propuso leer dos documentos en línea sobre glosarios para comprender la importancia de la terminología específica en un Curso de Lectocomprensión. Dichos documentos son:

- a. “El glosario como estrategia didáctica” disponible en <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/lms/moodle/mod/page/view.php?id=34206>
- b. “Usos didácticos del glosario” disponible en [https://docs.moodle.org/all/es/Usos did%C3%A1cticos del Glosario](https://docs.moodle.org/all/es/Usos_did%C3%A1cticos_del_Glosario)

A continuación, se les requirió que busquen en la web un glosario de su campo disciplinar (preferentemente bilingüe) y compartan el link del mismo en el foro “*Mi Glosario*” justificando su criterio de selección y la aplicación que podría tener el mismo en su vida profesional a futuro. Asimismo, debían realizar un aporte reflexivo sobre el posteo de un compañero. Las reflexiones aportadas fueron muy valiosas y destacan la importancia de esta herramienta en un curso de enseñanza de una segunda lengua, en el que los alumnos permanentemente se encuentran con vocabulario nuevo, específico de su área de estudio, y de su interés. Muchos de ellos manifestaron que desconocían la existencia de este tipo de material en la web y lo descargaron para su uso personal y/o lo agregaron a favoritos. En ese sentido, todo indica que los recursos tecnológicos van a incorporarse a la práctica docente, de la misma manera que ha sucedido en muchos otros sectores de actividad profesional. Los nuevos modelos de enseñanza-aprendizaje reclaman un equilibrio entre los papeles del alumno, el profesor y los medios y la herramienta glosario no es la excepción.

A manera de actividad grupal, se les requirió confeccionar un glosario colaborativo con terminología específica de su área extraídos de un texto asignado, actividad que les resultó muy motivadora. Cabe destacar que, debido a que la plataforma e-educativa no cuenta con la herramienta “glosario” como herramienta didáctica, cosa que sí sucede en Moodle, se decidió trabajar con la opción wiki, ya que el objetivo era que un trabajo colaborativo construido por los propios participantes. Se tuvo en cuenta, al planificar esta actividad, que el glosario es un recurso valioso tanto para realizar consultas de términos como para la investigación y es un espacio para especificar un lenguaje común acorde a cada disciplina, dado que ofrece específicamente un catálogo de palabras relacionadas a un mismo campo de estudio; definidas y comentadas de acuerdo al contexto en la cual están referidas.

Para la construcción de glosario de terminología disciplinar, se conformaron 6 grupos: tres de Ciencias de la Tierra, uno de Informática, uno de Derecho y otro de Ciencias Biológicas. Cada grupo tenía acceso exclusivo a una wiki de trabajo, donde se encontraba un texto del campo disciplinar sumado a la consigna para confeccionar el glosario correspondiente (Figura 2).

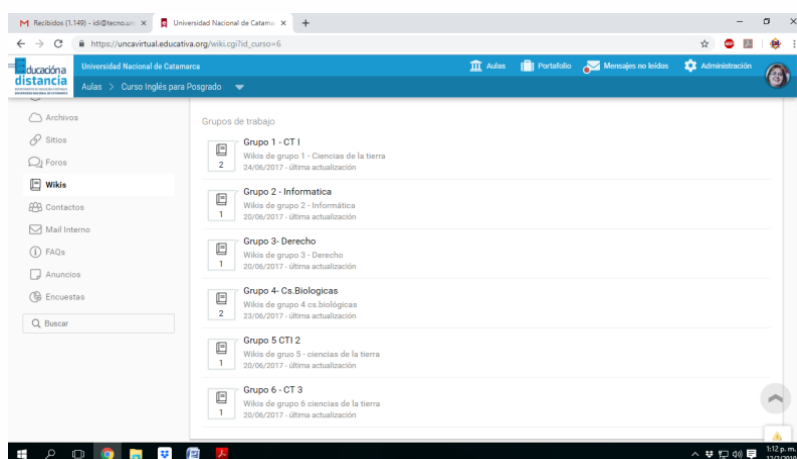


Figura 2.

Las consignas para la construcción del glosario indicaban que no podía haber entradas duplicadas, podía contener imágenes y enlaces relacionados. Para evaluar esta actividad se tomaron como indicadores:

- Contenido: información sea precisa y cumpla con los requisitos solicitados
- Presentación: elementos fáciles de ubicar, imágenes adecuadas
- Derecho de autor: citar correctamente, utilización de material permitido
- Navegación: enlaces etiquetados, que los enlaces, lleven al destino correcto
- Redacción y ortografía: redacción correcta y sin errores ortográficos.

Como resultado de esta actividad, se lograron excelentes glosarios en un ambiente de participación y gran motivación por parte de los participantes enriqueciendo el texto propuesto y donde fue valorado positivamente el trabajo colaborativo. La comprensión del texto resultó más profunda dada la especificidad con la que se abordó el vocabulario. Además los participantes resaltaron el hecho que el conocimiento de la terminología específica es importante ya que implica conocer su forma, su significado como elemento independiente integrado en un contexto, en este caso, el campo disciplinar.

Habilidades / competencias comunicativas y digitales

La docencia universitaria – y más aún la de Posgrado- se ha transformado. Consideramos que para hacer, como docentes de este nivel, un uso eficiente de las TIC, debemos ser capaces de diseñar y desarrollar experiencias de aprendizaje y evaluaciones propias de la Era Digital y modelar el trabajo y el aprendizaje que el momento impone. Como lo afirma Perrenoud, «más que enseñar, se trata de hacer aprender... de concentrarse en la creación, la gestión y la regulación de situaciones de aprendizaje» (Perrenoud, 2007, p. 119), apoyándose en la tecnología.

En relación a la experiencia con la plataforma e-ducativa en particular, es posible destacar: la adecuada organización de la asignatura y su gestión, la organización de materiales didácticos, la accesibilidad, facilidad y sencillez poniéndose al alcance de los participantes las nuevas posibilidades de la comunicación educativa, permitiendo mejorar la comunicación, favorecer el consenso al poder compartir recursos y seleccionarlos. Asimismo, la puesta en común de conocimientos produce un efecto en cadena de aprendizaje colaborativo, aprovechando esta oportunidad para aprender el conocimiento del otro o compartir ideas.

Impacto y evaluación de la experiencia

Caracterizar el aprendizaje en entornos virtuales como un proceso de construcción supone, esencialmente, afirmar que lo que el alumno aprende en un entorno virtual no es simplemente

una copia o una reproducción de lo que en ese entorno se le presenta como contenido a aprender, sino una *reelaboración* de ese contenido mediada por la estructura cognitiva del aprendiz (Onrubia,2005). El aprendizaje virtual, no se entiende como una mera traslación o transposición del contenido externo a la mente del alumno, sino como un proceso de (re)construcción personal de ese contenido que se realiza en función, y a partir, de un amplio conjunto de elementos que conforman la estructura cognitiva del aprendiz: capacidades cognitivas básicas, conocimiento específico de dominio, estrategias de aprendizaje, capacidades metacognitivas y de autorregulación, factores afectivos, motivaciones y metas, representaciones mutuas y expectativas.

A manera de reflexión final, consideramos que el argumento fundamental para seguir manteniendo un elevado nivel de expectativas en el potencial educativo de las TIC radica en su utilidad como herramientas para pensar, sentir y actuar solos y con otros, es decir, como instrumentos psicológicos en el sentido vygotskiano de la expresión (Kozulin, 2000). El argumento se apoya en su naturaleza simbólica y en las posibilidades inéditas que ofrecen para buscar información y acceder a ella, representarla, procesarla, transmitirla y compartirla. Consideramos que, experiencias de este tipo, resultan fundamentales para comprender los procesos cognitivos que se llevan a cabo en la aproximación, apropiación, y gestión del conocimiento así como también para ponderar el potencial de la web en la búsqueda y acceso a la información y las estrategias necesarias para acceder a ella, representarla, procesarla, transmitirla y compartirla.

Referencias bibliográficas

- Kozulin, A. (2000). *Instrumentos psicológicos. La educación desde una perspectiva sociocultural*. Paidós: Barcelona. España. [Publicación original en inglés en 1988].
- Onrubia, J. (2005). *Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento*. RED. Revista de Educación a Distancia. Año IV. Número II. Disponible en https://www.um.es/ead/red/M2/conferencia_onrubia.pdf
- Perrenoud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.

PROYECTANDO EN INGLÉS: ABP Y TRELLO

González, María Cristina
mcristina.bg@gmail.com

Moyetta, María Valentina
vmoyetta@gmail.com

Generoso, Agustina
agustinageneroso@gmail.com

Facultad de Turismo y Urbanismo, UNSL

La revolución tecnológica ha modificado la generación de conocimiento y el procesamiento de la información (Castells, 2002 en Sánchez Asín, A., et al., 2009). Por ello los modelos pedagógicos que se basan en la resolución de situaciones de la vida real brindan la posibilidad de que el aprendizaje sea más significativo para los estudiantes. Las TIC facilitan la implementación de nuevos modelos pedagógicos, entre ellos, el Aprendizaje Basado en Proyectos. El modelo mencionado, como indican Zambrano, García y García (2010) permite a los estudiantes construir el conocimiento, gestionarlo, relacionarlo, reelaborarlo y difundirlo, aprender a trabajar por sí mismos generando saberes a partir de su desarrollo. Estas nuevas prácticas de enseñanza y aprendizaje impactan en los roles tanto de docentes como de estudiantes: estudiantes más involucrados y responsables de su propio aprendizaje, y profesores que acompañan y guían el proceso de construcción de conocimientos. El objetivo de este trabajo es describir y analizar los resultados de una experiencia llevada a cabo en la asignatura Inglés VI de las carreras Tecnicatura Universitaria en Gestión Turística, Tecnicatura Universitaria en Gestión Hotelera y Guía Universitario de Turismo de la Facultad de Turismo y Urbanismo de la Universidad Nacional de San Luis en el año 2017. La experiencia consistió en la elaboración de un proyecto en idioma inglés en el marco del modelo Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), utilizando la herramienta Trello. A partir de la creación de un contexto simulado, los estudiantes debían presentar un proyecto relacionado con el turismo de nicho en el idioma meta. El proyecto debía realizarse en equipo, utilizando el software Trello que promueve el trabajo colaborativo, organiza y facilita los pasos para lograr el producto final y es motivador e interesante para estudiantes y docentes. En este trabajo describiremos los resultados de esta experiencia.

Palabras clave: ABP, Trello, inglés para turismo, trabajo colaborativo, educación superior

Descripción del problema

Actualmente la generación de conocimiento y el procesamiento de información han sido sustancialmente alteradas por una revolución tecnológica (Castells, 2002 en Sánchez Asín, A., et al., 2009). En este contexto, surgen nuevos modelos pedagógicos que se basan en la resolución de situaciones de la vida real, lo que brinda la posibilidad de que el aprendizaje sea más significativo y motivante para los actores del proceso educativo. Estos nuevos paradigmas se plantean a partir de la necesidad de adaptarnos al mundo en el que vivimos y satisfacer las necesidades de los estudiantes que hoy ingresan a la universidad. Estudiantes con manejo de tecnologías, con la capacidad de realizar diferentes actividades a la vez y acostumbrados a la imagen y al movimiento (Anderson y Rainie, 2012, Prensky, 2009). Internet y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) facilitan la aplicación de estos nuevos

modelos pedagógicos, entre ellos, el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), modelo descrito en este trabajo. El ABP organiza el aprendizaje alrededor de proyectos (Jones, Rasmussen y Moffitt, 1997). Como expresa Katz y Chard (2000) es efectivo y permite a los estudiantes emitir opiniones sobre temas de interés, hacer preguntas, formular hipótesis y teorías, usar diferentes herramientas y habilidades de la vida real para solucionar problemas de forma creativa en el aula y fuera de ella. En relación con la enseñanza del idioma Inglés, Stoller (2006) lo define como un modelo en el cual existe un proceso y un producto en el que se integran diferentes habilidades. El estudiante se apropia del proyecto, que tiene un plazo establecido, comprende el tema integrando contenido e idioma, trabaja en forma individual y colaborativa, y se responsabiliza de su propio aprendizaje reuniendo información de fuentes en el idioma extranjero. Se obtiene un producto final tangible y se reflexiona tanto sobre el proceso como sobre el producto.

Descripción del contexto de intervención

En la asignatura Inglés VI de las carreras Tecnicatura Universitaria en Gestión Turística, Tecnicatura Universitaria en Gestión Hotelera y Guía Universitario de Turismo de la Facultad de Turismo y Urbanismo de la Universidad Nacional de San Luis se optó por dictar la última unidad del programa a través del modelo Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), utilizando un software de gestión de proyectos denominado Trello. En la mencionada asignatura se utiliza el enfoque comunicativo de la lengua (Nunan, 1996) en el marco de Inglés con Propósitos Específicos -ESP- (Duddley-Evans y St. John, 1998). Estas corrientes ofrecen la versatilidad para lograr un aprendizaje significativo de la segunda lengua, ya que implican la puesta en práctica del idioma meta en sus cuatro macro habilidades en un contexto específico y es justamente a través del mismo uso de la lengua que se produce el aprendizaje (Menéndez, 2007). El diseño de los programas de estudio considera las posibles necesidades del futuro profesional, lo cual implica una adaptación de prácticas áulicas y de material didáctico configurando un constante desafío. Es en este contexto que se decidió aplicar ABP utilizando la herramienta Trello.

Descripción de la experiencia

El equipo docente diseñó una situación específica que demanda del alumno la elaboración de un proyecto en idioma inglés en el marco del modelo ABP y con la herramienta Trello. Dada la importancia, en el ABP, del diseño del proyecto, el equipo propuso una “demanda laboral” consistente con el tema *turismo de nicho*, a partir de la cual los alumnos crearon sus proyectos. El contexto simulado consistió en lo siguiente: una empresa internacional de turismo, que vendía paquetes de países sudamericanos a compradores extranjeros, ofrecía puestos para conformar equipos de trabajo. Para obtenerlos, los grupos de estudiantes debían presentar un proyecto escrito sobre un tour enmarcado en lo que se denomina “turismo de nicho” según la solicitud de la empresa y en su idioma oficial, que es el inglés. Para ello los docentes propusieron el software Trello que promueve el trabajo colaborativo, organiza y facilita los pasos para lograr el producto final, y es motivador e interesante para estudiantes y docentes. Cabe destacar que en una clase presencial se explicó el uso de esta herramienta a los estudiantes. Este gestor de proyectos fue el más adecuado porque es un tablero que ofrece la posibilidad de generar columnas o tarjetas para organizar el trabajo grupal o individual. Además, permite el uso de diferentes formatos multimedia, imágenes, videos, documentos, enlaces, entre otros, atendiendo a la dinámica de los estudiantes. Dentro de sus características podemos mencionar los *stickers* o etiquetas que permiten destacar información y el “archive” que, al eliminar cualquiera de los recursos utilizados, lo guarda en un espacio del cual puede ser recuperado.

Contextualización – objetivos

De acuerdo con lo mencionado por Castells 2002 (en Sánchez Asín, A., et al., 2009) respecto de la generación del conocimiento y el procesamiento de información, resulta imperioso explorar las posibilidades que las TIC y la interacción en nuevos entornos virtuales brindan al proceso de enseñanza-aprendizaje. Como mediadores no podemos obviar que el abanico de herramientas tecnológicas disponibles para utilizar con fines pedagógicos presenta diversas oportunidades para desarrollar propuestas educativas, pero para ello, debemos realizar un trabajo de prealimentación, teniendo en cuenta a docentes, alumnos y al software en sí. En este escenario, como docentes podemos producir materiales para los estudiantes, pero, por otro lado, generar las condiciones para que los ellos produzcan utilizando diferentes herramientas TIC. En el caso de Trello, la herramienta y la propuesta permite la integración genuina de las TIC a la vez que se apropian de los contenidos de la LE. Bruce Joyce y Marsha Weil (2006) señalan que “todos los docentes crean un repertorio de prácticas a medida que interactúan con sus estudiantes y configuran los ambientes destinados a educarlos” (p. 28). Con las políticas de inclusión digital, posiblemente, estos repertorios fueron enriquecidos por prácticas mediadas con TIC. A partir de investigaciones que integran fundamento teórico y trabajo empírico, estos autores agrupan los modelos de enseñanza en cuatro familias: la familia social, la familia de procesamiento de la información, la familia personal y la familia de los modelos conductistas. Trello, utilizado en este contexto, es una herramienta que cae claramente en el modelo social el cual hace hincapié en cómo la interacción social puede mejorar el aprendizaje académico, este modelo

está diseñado para llevar a los alumnos a definir problemas, explorar distintas perspectivas para abordarlos y estudiar juntos a fin de dominar la información, las ideas y las habilidades, desarrollando al mismo tiempo su competencia en el campo social. El docente organiza el proceso grupal y lo disciplina, ayuda a los alumnos a encontrar y a organizar la información y se asegura de que se mantenga un nivel de actividad y de discurso vigoroso. (Joyce y Weil, 2006, p. 39)

El objetivo de este trabajo es describir la experiencia y los resultados del uso de la herramienta tecnológica Trello en la asignatura Inglés VI, correspondiente a las carreras Tecnicatura Universitaria en Gestión Turística, Tecnicatura Universitaria en Gestión Hotelera y Guía Universitario de Turismo de la Facultad de Turismo y Urbanismo de la Universidad Nacional de San Luis.

Contenidos trabajados

La unidad titulada *Niche Tourism* es una de las últimas del programa de estudios de la asignatura inglés VI. El objetivo de la unidad es que los alumnos logren crear un proyecto de turismo de nicho en la LE. El tema requiere de un trabajo integrador importante entre la *career skill* y la *language skill*. Para la creación del proyecto el andamiaje lingüístico necesario es el manejo de las estructuras gramaticales aprendidas en los 3 años anteriores. Por otro lado, el vocabulario nuevo general respecto del tema se trabajó en las *pretasks*, pero a su vez, cada idea generó búsqueda de vocabulario pertinente al tema de ese proyecto.

La consigna apela a la generación de nuevas ideas y al trabajo creativo. Es por ello por lo que en el apartado “Habilidades / competencias comunicativas y digitales” proporcionamos más información al respecto.

Espacios curriculares involucrados

La materia Inglés VI se dicta de manera conjunta para las tres carreras mencionadas en el ámbito del turismo y la hotelería. Como ya se indicó previamente, los procesos de enseñanza y aprendizaje se enmarcan en el *English for Specific Purposes*. Esto implica que la LE se aprende

utilizando programas que retoman los temas de estudio y experticia de los alumnos. Para poder trabajar el tema *Niche tourism*, los alumnos requieren andamiaje previo en la LE y deben recurrir a sus saberes previos en la disciplina específica trabajados en su lengua madre. Cabe destacar que hay varios términos que se entrecruzan, superponen y entran en debate al iniciar esta unidad, como son turismo de nicho, turismo especializado, turismo alternativo y turismo activo. Al tratarse de carreras diferentes, son varios los espacios curriculares involucrados implícitamente y cada uno de ellos desde una mirada epistemológica puntual. Si debemos ponerlo en términos de asignaturas, debemos mencionar: Comercialización (ya que el término “turismo de nicho” está muy ligado a la comercialización), Análisis de Recursos Turísticos Naturales, Análisis de Recursos Turístico-Culturales, Servicios Turísticos, Turismo y Naturaleza, Teoría y Técnica del Turismo.

Diseño e implementación de las actividades realizadas mediante el uso de las TIC

Si bien se esbozaron algunas ideas en un apartado anterior, es importante destacar que para llegar al uso específico de la herramienta TIC seleccionada, se realizó un trabajo previo de varias clases para poder iniciar el proceso de la implementación de la tarea mediante Trello. Las tareas previas son variadas: lectura comprensiva, *matching* de definiciones e imágenes para el vocabulario, reconocimiento de sinónimos y antónimos; audios para revisar pronunciación, videos auténticos para comprender la naturaleza del contexto de la tarea, etc. Una vez que los alumnos ya están familiarizados con el tema, el docente plantea la consigna o tarea. Como mencionamos anteriormente, el docente puede producir o generar condiciones para que los alumnos produzcan mediante las TIC, en este caso, utilizamos ambas partes del binomio, y la consigna se presentó mediante la herramienta para que luego los estudiantes la utilizaran para crear sus propios productos.

La experiencia se llevó a cabo en tres clases. Durante la primera, se realizó la presentación del tema nuevo Turismo de nicho y, como con todos los temas de la asignatura, se trabajó con los saberes previos de los estudiantes, para ello, se generaron espacios de debate utilizando videos o fotos como disparadores. Se profundizó en el tema con actividades de lectura y escucha, con preguntas sobre comprensión, ejercicios para el vocabulario, y finalmente preguntas de opinión o reflexión crítica sobre lo que se leyó, se escuchó, se vio. Esto se instrumentó mediante material de clase y textos o videos auténticos¹⁰. En la segunda clase se presentó la herramienta Trello y se conformaron los diferentes grupos de trabajo. Se presentó el tablero creado por los docentes para plantear la actividad o consigna, utilizando dicho tablero como modelo se explicó cómo crearlos, como así también las herramientas básicas de este gestor de proyectos (crear tablero, añadir tarjetas, sumar miembros, edición básica de las tarjetas, adjuntar imágenes). Cada grupo trabajó con los recursos para lograr esbozar las primeras ideas del nicho que iban a crear.

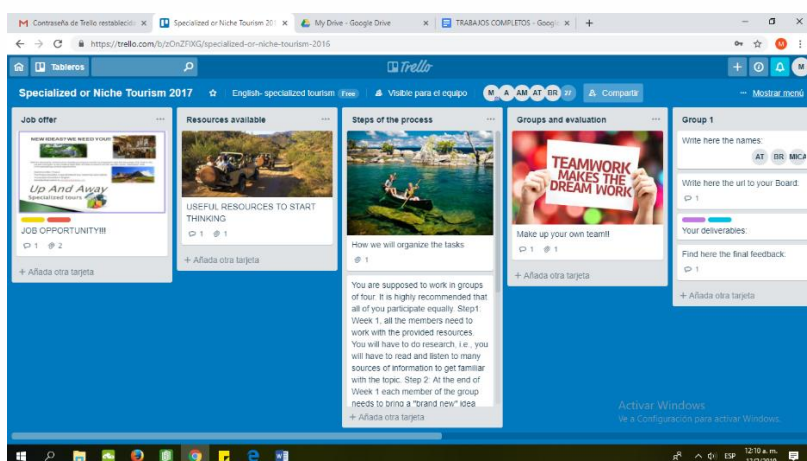
Al comenzar a planificar la actividad, los docentes habían considerado que los estudiantes entregarán el trabajo en un documento Word e hicieran una presentación en PowerPoint, pero al observar la dinámica de trabajo de los estudiantes y la progresión de los proyectos advirtieron que Trello era suficiente, y que realizar otros documentos iba en detrimento del uso consciente y fructífero de la herramienta. Para la tercera clase, los estudiantes debían tener sus proyectos terminados, lo que implicó que trabajaran colaborativamente, en forma virtual o presencial, fuera del horario de clase. En la clase revisaron y editaron sus proyectos para entregar. Realizaron consultas sobre gramática, ortografía y algunas herramientas de Trello (como videos, edición de color, etc.). Se los instó a usar diccionarios *online* para evacuar dudas de terminología.

¹⁰ Si bien existen variadas definiciones de “materiales auténticos”, en este caso nos referiremos a las conceptualizaciones de autores como Bacon y Finnemann (1990, p.469) quienes definen los materiales auténticos como los textos producidos por y para los hablantes nativos del idioma de destino.

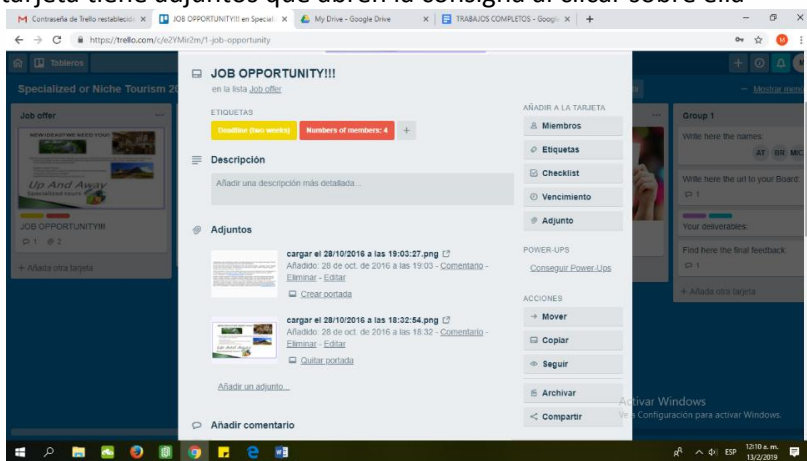
La progresión del trabajo y la participación de los estudiantes quedaron registradas en los tableros de Trello, como así también en el producto final. La dinámica de trabajo en grupo fue observada por el equipo docente durante las últimas dos clases presenciales. Además, se realizó una encuesta posterior a la experiencia para conocer la opinión de los estudiantes en relación con la herramienta Trello.

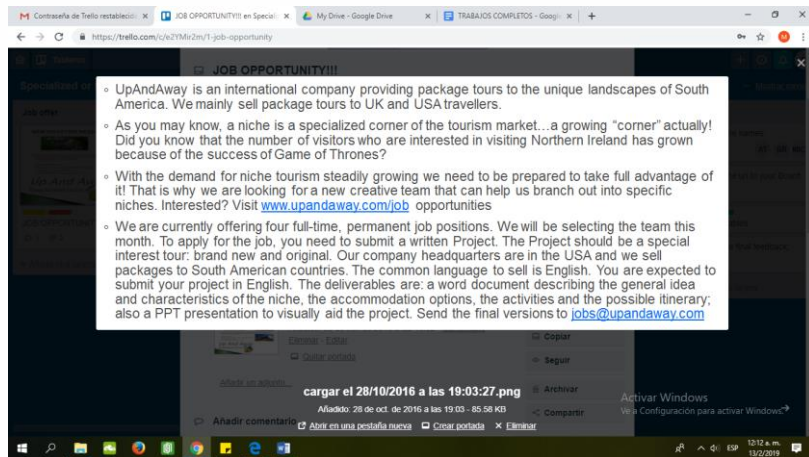
A continuación, compartimos las imágenes del tablero de la docente con la consigna y la mayoría de sus tarjetas. Para poder ver el trabajo en línea es necesario crear una cuenta, ingresar al software y solicitar el acceso al tablero, el enlace es el siguiente: www.trello.com, <https://trello.com/b/zOnZFIXG/specialized-or-niche-tourism-2017>

La tarjeta 1 consiste en la consigna: la oferta laboral y solicitud a los postulantes, al hacer clic se despliega la siguiente ventana

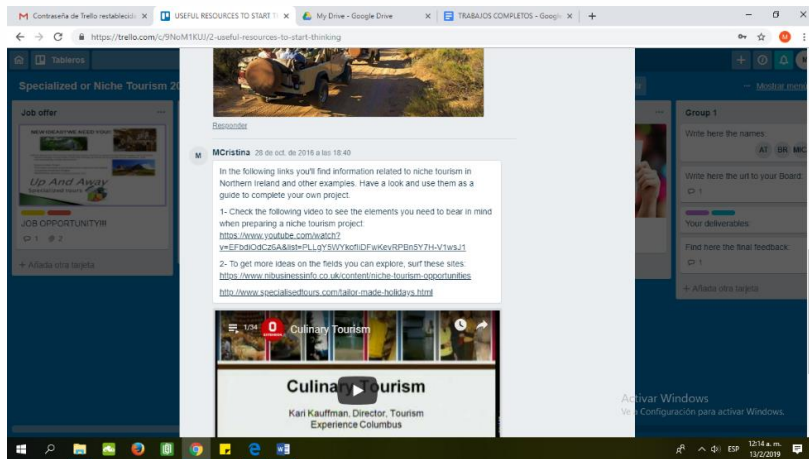


A su vez, esa tarjeta tiene adjuntos que abren la consigna al clicar sobre ella

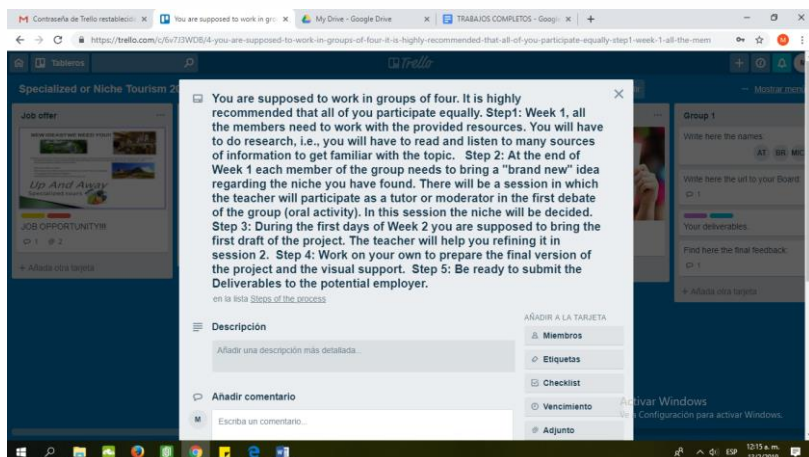




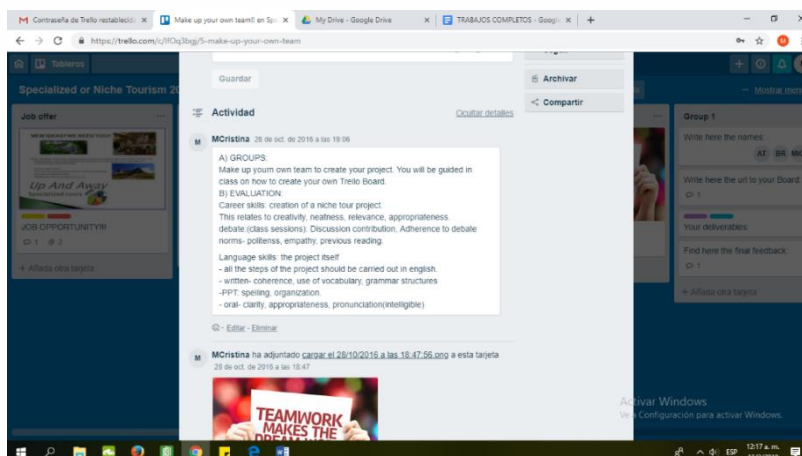
La segunda tarjeta tiene recursos que actúan como disparadores de ideas, donde se comparten *links* y videos embebidos.



La tercera tarjeta, intenta proponer pasos claros en la dinámica de trabajo: "Steps of the process"



La cuarta tarjeta refiere a las actividades en grupo y qué será evaluado



Habilidades/ competencias comunicativas y digitales

Como se indicó en un apartado previo, el tema requiere de un trabajo integrador importante entre la *career skill* y la *language skill* además de las competencias digitales. Todas las partes de esta tarea están totalmente concentradas en el alumno, ellos deben crear un producto de su autoría (autonomía). No solo se promueve la competencia comunicativa (tanto escrita como oral) y cognitiva (selección, procesamiento, manipulación de información), sino que se ponen en valor y en juego aspectos socioculturales a partir de la temática planteada y la creación propia de un producto novedoso relevante al área. La motivación es alta y cumple un rol esencial en la materialización de esta tarea. Si bien podemos definir al contenido en sí como “turismo de nicho”, creemos más acertado hablar de competencias o habilidades, como “describir un proyecto/producto de turismo de nicho en la LE”. En este sentido, la carga cognitiva es alta: en la parte escrita (de creación) deben buscar y procesar información, apelar a su imaginación y creatividad. Asimismo, la complejidad lingüística es alta, si bien los estudiantes trabajarán con el andamiaje gramatical que poseen, el vocabulario es totalmente nuevo ya que el tema (turismo de nicho) no es familiar, sino una primera aproximación. Para la creación de la propuesta el andamiaje lingüístico necesario es el manejo de las estructuras gramaticales aprendidas en los 3 años previos y el vocabulario nuevo que se trabajó en las tareas previas de este tema en particular.

Respecto de las pautas de evaluación, al tratarse de una experiencia que se llevó a cabo en el último nivel de inglés, solo se hizo hincapié en la *appropriateness* de la gramática, las estructuras y el léxico elegido según el tema del nicho turístico. La docente explicitó con anterioridad tanto en una presentación PowerPoint como en el mismo Trello las pautas de evaluación:

Estas fueron:

Career skills: creation of a niche tour project. This relates to creativity, neatness, relevance, appropriateness. Debate sessions: Discussion contribution, Adherence to debate norms-politeness, empathy, previous reading.

Language skills: the project itself.

- all the steps of the project should be carried out in English.
- written: coherence, use of vocabulary, grammar structures, spelling, organization.
- oral: clarity, appropriateness, pronunciation (intelligible)

Respecto de los saberes tecnológicos, estos grupos ya manejan una plataforma educativa, y la habilidad de trabajar colaborativamente ya ha sido reforzado a través de las wikis colaborativas que propone el equipo docente a través de la plataforma educativa Moodle, plataforma con la que se trabaja desde el primer nivel de inglés. Este trabajo previo construyó la base necesaria para que los estudiantes pudieran llevar a cabo este proyecto. El uso de Trello no se planteó como una “pauta de evaluación”, ya que la evaluación final del proyecto

en sí implica el uso y manejo de la herramienta. La evaluación del uso de la herramienta es procesual, puesto que el docente actuó de moderador, guía, tutor en las clases o sesiones presenciales, en las que los alumnos iban explorando las diferentes herramientas que presenta Trello, utilizando y descartando cada una según lo que su idea/proyecto necesitase.

Impacto y evaluación de la experiencia

Los resultados de la experiencia se analizan en términos de: evolución y producto final, dinámica del trabajo en grupo y encuesta.

Evolución del producto final

Todos los grupos diseñaron tableros atractivos y completos, con tours y descripciones adecuadas. Algunos tableros muestran que ciertos grupos exploraron más la herramienta que otros, como, por ejemplo, en el cambio de color de fondo, inclusión de *links* a pistas musicales e inserción de videos, entre otros. De la observación de los tableros se puede deducir que algunos productos o "Tours" no se encuadraban precisamente en lo que es turismo de nicho.

Dinámica de los grupos

- Los grupos cuyos miembros tenían mayor conocimiento del idioma inglés, demostrado a lo largo del año académico, utilizaron la LE para interactuar durante la creación del proyecto. Por otro lado, aquellos estudiantes que tenían mayor dificultad o menos manejo del idioma meta recurrieron más a la lengua madre al momento de debatir o interactuar entre sí.
- Para interiorizarse en el tema turismo de nicho los estudiantes recurrieron a herramientas virtuales. Asimismo, utilizaron diccionarios *online* para resolver dudas terminológicas en la L2.
- La mayoría de los estudiantes trabajaron con gran entusiasmo, motivados por la libertad de crear.

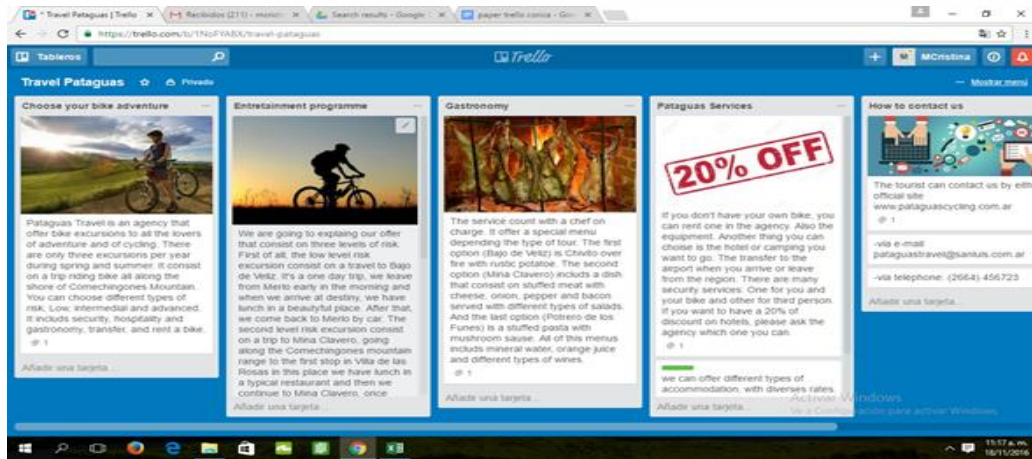
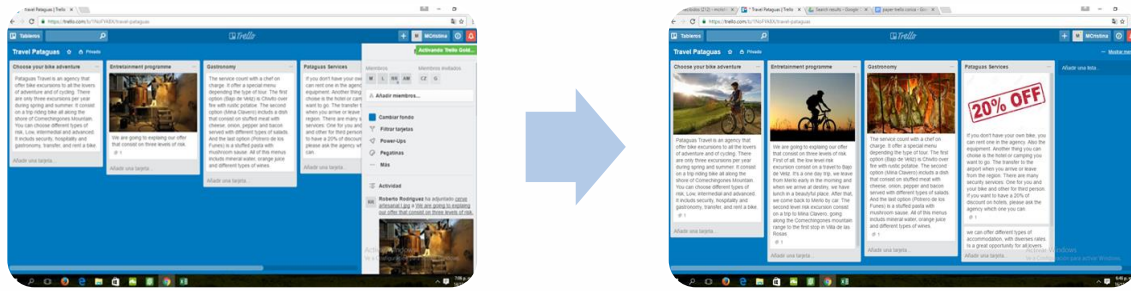
Resultados de las encuestas

La encuesta fue breve y anónima e indagó tres cuestiones: a) conocimiento de la herramienta, b) utilidad de la herramienta, c) valoración de la herramienta en términos de uso.

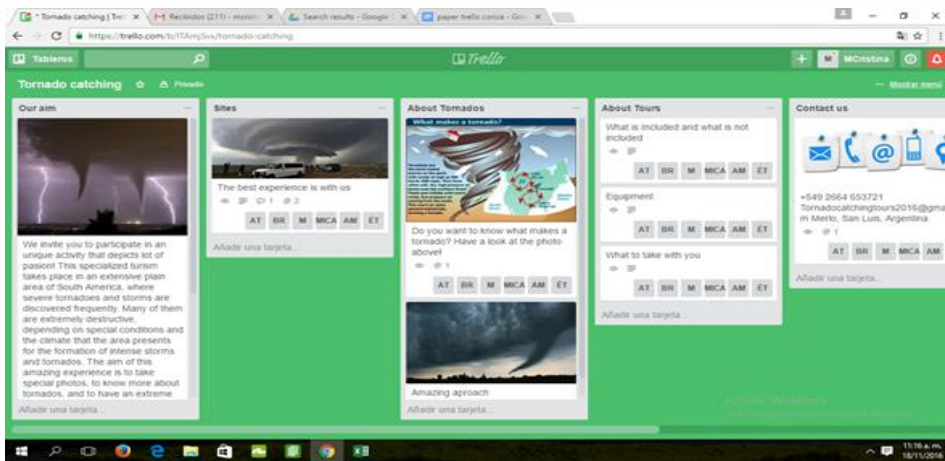
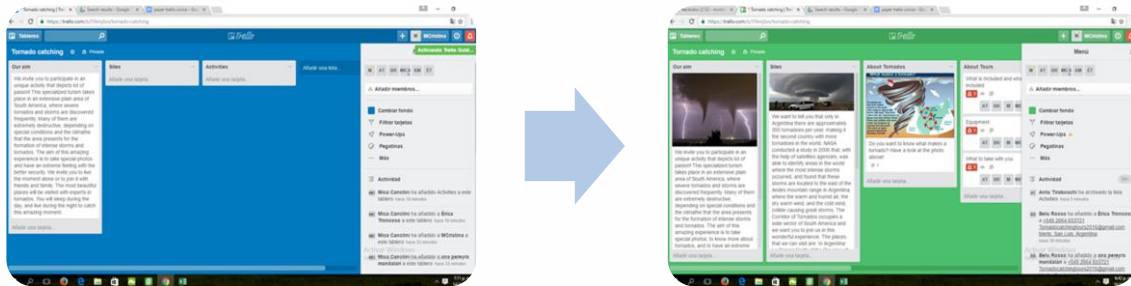
Del 100 % solo respondió el 90 %. De ese porcentaje, el 86 % consideró que Trello es una herramienta muy útil. Algunos de los comentarios que denotan esta valoración: *"quizás el tiempo que tuvimos no fue suficiente para entenderla del todo, pero está en nosotros aprovecharla e investigar los usos que podemos darle en el futuro"*, *"muy útil para trabajos colaborativos"*, *"útil para presentación de proyectos, novedosa y permite utilizar diversos recursos"*. En cuanto a la última pregunta, referida a la facilidad de uso, nuevamente el 86 % encontró este gestor amigable y fácil de usar. Aquí algunas de las opiniones: *"fue divertido"*, *"bastante intuitivo, hubiese sido más fructífero tener algún curso de inducción previo, más profundo o quizás con un tutorial de youtube para darle más forma al trabajo y terminar de comprender del todo la herramienta"*.

A continuación, compartimos la progresión de trabajo de dos de los grupos (grupo 1 y grupo 2)

Grupo 1



Grupo 2



Como docentes debemos repensar en prácticas que generen aprendizajes significativos y puedan retomarse y revalorizarse en la sociedad actual del conocimiento. En este caso, optamos por ABP, un modelo que involucra al estudiante en un rol activo, que utiliza andamiaje previo para lograr productos o proyectos de su propia autoría, lo que, a su vez, permite autonomía de trabajo y fomenta la creatividad. Dado que el uso de Trello fue una experiencia enriquecedora tanto para estudiantes como para docentes, se planea repetirla en el año en curso retomando sus aspectos positivos.

Referencias bibliográficas

- Anderson, J. Q. & Rainie, L. (2012). Millennials will benefit and suffer due to their hyperconnected lives. Pew Research Center, 29 de febrero. Disponible en: <https://www.pewresearch.org/internet/2012/02/29/millennials-will-benefit-and-suffer-due-to-their-hyperconnected-lives/>
- Bacon, S. M., & Finnemann, M. D. (1990). A study of the attitudes, motives, and strategies of university foreign language students and their disposition to authentic oral and written input. *Modern Language Journal*, 74 (4), pp.459–473. Recuperado de: <https://doi.org/10.2307/328520>
- Dudley-Evans, T., y St John, M. (1998). *Developments in ESP: A multi-disciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jones, N. F., Rassmussen, C. M. & Moffitt, M. C. (1997). *Real-life problem solving: A collaborative approach to interdisciplinary learning*. Washington: American Psychological Association.
- Joyce, B. y Weil, M. (2006). *Modelos de enseñanza*. Barcelona: Gedisa.
- Katz, L. G., y Chard, C. (2000). *Engaging Children's Minds: The Project Approach*. Connecticut: Ablex Publishing Corporation, Stamford.
- Marcelo García, C. (2001). Aprender a enseñar para la Sociedad del Conocimiento. *Revista Complutense de Educación*. Volumen 12, N.º 2, pp.531-593.
- Menéndez, O. (2007). Las tareas comunicativas en el aprendizaje de lenguas extranjeras: una alternativa para el desarrollo de habilidades comunicativas. *Revista Iberoamericana De Educación*, N.º 42 (5), pp. 1-6. Recuperado de: <https://doi.org/10.35362/rie4252403>
- Nunan, D. (1996). *El diseño de las tareas para la clase comunicativa*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Prensky, M. (2009). H. Sapiens Digital: From Digital Immigrants and Digital Natives to Digital Wisdom. *Innovate: Journal of Online education*, volume 5 (3). Disponible en: <https://nsuworks.nova.edu/innovate/vol5/iss3/1>
- Sánchez Asín, A.; Boix Peinado, J. L. y Jurado de los Santos, P. (2009). La sociedad del conocimiento y las TIC: una inmejorable oportunidad para el cambio docente. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, n.º 34, enero, pp.179-204. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/368/36812036013.pdf>
- Stoller, F. (2006). Establishing a Theoretical Foundation for Project-based Learning in Second Language Contexts. Beckett, G. H. & Miller, P. C. (Eds.). *Project-based Second and foreign language Education: Past, Present and Future*. Greenwich: Information Age Publishing. pp.19 – 40.
- Zambrano, W. R.; Medina García, V. H. y Martín García, A. V. (2010). Nuevo rol del profesor y del estudiante en la Educación Virtual. *Dialéctica: Revista de investigación*, n.º 26, pp. 51-62. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3340102>

EL PROCESO DE RETROALIMENTACIÓN EN UN CENTRO DE ESCRITURA PARA ESTUDIANTES DE GRADO

Gonzalez de Gatti, María Marcela
marceladegatti2013@gmail.com

Romano, María Elisa
romano.mariaelisa@gmail.com

Facultad de Lenguas, UNC

El desarrollo de las competencias necesarias para un desempeño eficaz en la escritura en inglés como lengua extranjera (ILE) es sumamente complejo. En el recorrido curricular de un alumno de grado en las carreras ofrecidas por la Facultad de Lenguas, la habilidad de la escritura se desarrolla de manera gradual. Para acompañar ese desarrollo, se proyectó un Centro de Escritura (*Writing Center*) con el objetivo de apoyar y reforzar el aprendizaje de la escritura académica de estudiantes de grado. Dicho Centro fue inaugurado en el marco del PAMEG en su convocatoria 2017 (Res. HCS 750/2017 y Res. HCD 1634). El diseño del Centro se proyectó sobre los pilares teóricos de un enfoque ecléctico hacia la enseñanza de la escritura que incorpora aspectos de la perspectiva basada en la Teoría del Género (Hyland, 2004) así como también un doble énfasis en los procesos y productos de la escritura (Raimes, 1991), y que concibe la escritura como una construcción social (Johns, 1997, 1999). En la primera etapa del proyecto, que circunscribe un Centro de Retroalimentación al tutelaje de dos cátedras universitarias, participaron 87 estudiantes de segundo y tercer año, monitoreados por 22 tutores en dos ciclos de retroalimentación. Dichos ciclos involucraron la aplicación de retroalimentación indirecta electrónica en sucesivos borradores que tutores y estudiantes compartieron por e-mail, además de encuentros presenciales o virtuales entre tutores y estudiantes. El objetivo de este trabajo es compartir las metas trazadas a corto, mediano y largo plazo, alcanzables en tres etapas, y describir la forma en que se llevaron a cabo los ciclos de retroalimentación. La importancia del proyecto emerge de la posibilidad de mejorar las competencias escriturarias de los estudiantes para garantizar un desempeño más exitoso en las asignaturas dictadas en la lengua extranjera y en la producción de trabajos académicos de diversa índole.

Palabras clave: escritura en lengua extranjera, centro de escritura, retroalimentación electrónica

Descripción del problema

El desarrollo de las competencias necesarias para un desempeño eficaz en la escritura en inglés como lengua extranjera (ILE) es sumamente complejo. En el recorrido curricular de un alumno de grado en las carreras de Traductorado, Profesorado y Licenciatura ofrecidas por la Facultad de Lenguas, la habilidad de la escritura se desarrolla de manera gradual en las asignaturas troncales de Lengua Inglesa que van de la I a la V. A lo largo de décadas dedicadas a los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura en lengua extranjera, los docentes de Lengua Inglesa han sido testigos de importantes cambios de paradigmas y han hecho uso de los diferentes recursos y herramientas prodigados por distintas teorías y metodologías, con el particular desafío de contrarrestar – siempre de manera relativa – los efectos nocivos de clases superpobladas de alumnos.

No obstante, a pesar de los esfuerzos mancomunados de los docentes de las distintas

cátedras, las condiciones de masividad en las aulas, sumadas a los altos niveles de heterogeneidad en las competencias, el rendimiento, las motivaciones y el compromiso de los alumnos, determinan la persistencia de una gran dificultad para lograr objetivos alcanzables y realizables por parte de la totalidad de los participantes de una misma clase. Constituye esta dificultad la motivación principal que alentó a las docentes titulares de dos cátedras involucradas a gestar la creación de un Centro de Escritura en tres etapas, correspondientes a metas de corto, mediano y largo plazo. El Centro fue inaugurado a comienzos del año 2018 en el marco del PAMEG (Programa de Apoyo y Mejoramiento de la Enseñanza de Grado de la UNC) en su convocatoria 2017 para su posterior implementación durante el año 2018.

Descripción del contexto de intervención

El contexto de intervención se sitúa en las dos cátedras – Lengua Inglesa II y Lengua Inglesa III de todas las carreras de grado de la sección de Inglés dictadas en la Facultad de Leguas, UNC – que corresponden precisamente a los dos niveles de habilidades lingüísticas, es decir intermedio y postintermedio, que deben absorber la mayor carga en el proceso de desarrollo de competencias de escritura, puesto que en primer año se inicia dicho proceso pero los objetivos de redacción se limitan a párrafos breves y simples. Por otro lado, en cuarto año, el dictado de otras asignaturas con gran carga de lectura y escritura fortalece en cierta medida la producción eficaz de textos escritos en un nivel en el que, por el lógico crecimiento general en los grados de autonomía y pensamiento crítico en el alumnado, el rendimiento mejora ostensiblemente. Por esta razón, se concibió la creación de un Centro de Escritura (*Writing Center*) bajo el tutelaje de las cátedras aludidas para una primera etapa.

El marco metodológico en el cual se enseña la escritura en las sucesivas asignaturas de Lengua Inglesa es ecléctico, puesto que los docentes adhieren al concepto de que un respeto estricto por las pautas que guían una sola orientación hacia la ambiciosa tarea de desarrollar la habilidad de la escritura constituye una abierta simplificación de la complejidad de la situación. Como se expide Hyland (1996), por ejemplo, respecto de la habitual oposición entre una orientación focalizada en el *proceso* y otra focalizada en el *género*, el conflicto entre ambas solo puede ser perjudicial para las prácticas áulicas, ya que es más fructífero ver a las dos en una relación de complementariedad mutua (p. 27). La implementación de un modelo ecléctico permite disipar la polarización que Hyland identifica en la “tensión entre expresión y represión” (p. 22) de los enfoques centrados en el proceso y en el género, respectivamente. En efecto, aun cuando se priorice el análisis de modelos de textos “expertos”, nada impide que a medida que se desenvuelve el ciclo habitual de práctica de la escritura, se incorporen estrategias ligadas a la orientación basada en el proceso, tales como la experimentación creativa; la exploración de itinerarios por fuera de las pautas convencionales ortodoxas con las que los estudiantes se están familiarizando; la producción de múltiples borradores y la intercalación de instancias de *feedback* (retroalimentación) de distintos niveles y tipos de intervención (por ejemplo, directo; indirecto; más o menos explícito; suministrado por pares; con o sin automonitoreo, etc.) y proyectos colaborativos de escritura grupal. Es decir, en general, este modelo ecléctico – con las fusiones y contribuciones que llevan el sello personal de los instructores de escritura – proviene de una visión múltiple de los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la escritura que combina los beneficios de los tres enfoques principales sintetizados por Hyland (2002), es decir, los enfoques que examinan los diversos textos en sus elementos formales y discursivos, y que por lo tanto se centran en los productos; los enfoques expresivistas, cognitivistas y situacionales, centrados en los procesos empleados en la creación de textos; y los enfoques que enfatizan el rol de los lectores al considerar la dimensión social de la escritura (p. 5).

Descripción de la experiencia

Se concibe este Centro, en primer lugar, como un ámbito de crecimiento y consolidación de las competencias escriturarias adecuadas para el desempeño satisfactorio en esta demandante macro-habilidad, y como una herramienta de fortalecimiento de hábitos conducentes a lograr niveles mayores de autonomía por parte del escritor, a través de actividades de apoyo subordinadas a los objetivos específicos de las cátedras a las cuales responde. De ningún modo debe el *Writing Center* ser pensado como una especie de *fix-it shop* (taller de reparaciones) en el cual el alumno con dudas o dificultades deposita su trabajo para que, al cabo de unos días, pueda ser recogido un texto que ha sido manipulado, corregido, intervenido y pulido por otro escritor. Muy por el contrario, en la concepción de este Centro primaron nociones tales como andamiaje, intercambio, diálogos en papel, automonitoreo, y otras, que ponen el acento en los diversos procesos de construcción de saberes y desarrollo de destrezas a partir de la participación activa del propio alumno en un contexto de trabajo colaborativo con pares, consultores y tutores.

Contextualización – objetivos

Desde este punto de vista, a través de la creación del Centro se propende a lograr adecuados niveles de responsabilidad y control del alumno sobre su propio aprendizaje en contacto con quienes poseen las competencias necesarias para guiar, orientar, proporcionar retroalimentación, responder interrogantes, apuntalar los diversos procesos, sugerir bibliografía, y otras acciones destinadas a brindar el apoyo y la contención que sean necesarios para progresar en el desarrollo de la escritura.

Se prevén tres etapas principales en la gradual construcción de este Centro, a saber: La primera etapa está destinada a la formación de un Laboratorio de Escritura Adjunto a las Cátedras de Lengua Inglesa II y Lengua Inglesa III (*Writing Lab Adjunct to the Chairs of English Language II and English Language III*). El objetivo de esta primera etapa es consolidar la creación del Centro y atender a los diversos alumnos en base a un sistema de derivaciones directas de los profesores titulares de ambas cátedras, así como también un voluntariado negociado con los docentes. En esta primera etapa, se aspira a trabajar con el seguimiento de casos particulares; realizar trabajo con portafolios; coordinar talleres de escritura; y formar un banco de recursos y materiales bibliográficos, entre los principales objetivos.

La segunda etapa se orientaría hacia la constitución de un Laboratorio General de Escritura para Estudiantes de Lenguas, con derivación (*Writing Lab for English Language Students with Referral*). En esta etapa, las mismas actividades que se mencionan en el punto anterior se ampliarían a todas las asignaturas de lengua inglesa (de primero a quinto años). Esta etapa demandaría una mayor inversión para sostener un equipo de trabajo con tutores y consultores (algunos expertos y otros en formación).

Por último, la tercera etapa sería la creación de un Centro de Escritura Abierto (*Open Writing Center*). En esta etapa, el Centro no trabajaría solamente con derivaciones sino que estaría abierto a todo el alumnado. Los alumnos contarían con la posibilidad de recurrir a consultores y tutores por su propia iniciativa. En este caso, el Centro organizaría actividades más amplias de consolidación y fortalecimiento de competencias para la escritura, tales como retiros y concursos de escritura, la creación de un departamento de escritura creativa, una revista en inglés, y otras. El Centro desplegaría también una intensa actividad de capacitación, a través de cursos, seminarios, talleres y jornadas, y extendería sus posibilidades al contar con una *hotline* para consultas en un entorno virtual.

Contenidos trabajados

El Centro de Escritura, por tratarse de la etapa fundacional en la que funciona en base a un

sistema de derivaciones de las cátedras, trabajó contenidos alineados estrictamente a los contenidos conceptuales y procedimentales contemplados en las correspondientes propuestas programáticas de las asignaturas mencionadas, ambas centradas en la producción de textos académicos. En el caso del nivel intermedio, el acento estuvo puesto en la redacción de ensayos expositivos, de comparación y contraste y de causa y efecto, y en el caso del nivel postintermedio, el énfasis recayó sobre el tipo de texto que analiza argumentos a favor y en contra, de manera equilibrada, como antesala para la elaboración de ensayos de opinión. En ambos casos, se realizó una importante inversión de tiempo en la enseñanza y aprendizaje de aspectos que se observan, en los diversos análisis evaluativos y de seguimiento de la producción escrita de los estudiantes, por parte de los docentes, como problemáticos en el proceso de adquisición de destrezas fundamentales. Dichos aspectos incluyeron, entre otros, las características de una oración tesis (*thesis statement*) eficaz; estrategias para dar comienzo a cada párrafo individual de manera tal que dichas introducciones cohesionen el texto en su integridad; la selección coherente y equilibrada de ejemplos, argumentos, y otros enunciados que participan de un desarrollo exitoso de ideas generales; y el uso estratégico de conectores lógicos discursivos.

Espacios curriculares involucrados

Por tratarse de la enseñanza de la habilidad de la escritura como contenido específico, el espacio curricular en el que se inserta este proyecto es el espacio destinado al dictado de las asignaturas de Lengua Inglesa en sus dos niveles consecutivos. Es importante destacar que las actividades desplegadas desde el Centro de Escritura fueron extracurriculares, es decir desarrolladas en tiempo adicional al del dictado de clases. No obstante, al tratarse de una solución concebida para abordar la problemática de la escritura en cátedras específicas, los espacios curriculares destinados a las lenguas estuvieron involucrados de distinta manera, especialmente, a través de la articulación de contenidos entre las rúbricas y formatos practicados tanto en los espacios curriculares como en el Centro de Escritura, y el trabajo de algunos tutores compartidos por ambos espacios.

Diseño e implementación de las actividades realizadas mediante el uso de las TIC

Durante 2018 se desarrolló la primera etapa del proyecto. A partir de derivaciones por parte de las profesoras, o por participación voluntaria, 87 estudiantes de segundo y tercer año formaron parte de esta experiencia, monitoreados respectivamente por 22 tutores. Tanto el contacto como la organización de los grupos asignados a cada uno de los tutores se realizaron por mail, aunque las reuniones con los tutores fueron presenciales. En esas reuniones se acordaron las pautas de los ciclos de retroalimentación.

Los ciclos de retroalimentación implicaron la producción de múltiples borradores y la combinación de diversas modalidades de retroalimentación. Para el primer borrador se implementó *feedback* indirecto electrónico por e-mail (a través de archivos adjuntos y las herramientas de revisión de MSWord) utilizando un código de corrección para aspectos relacionados con el uso del idioma, que también fue acordado con todos los tutores, junto con algunos principios a tener en cuenta para lograr un proceso de retroalimentación efectivo y fructífero (Ferris & Hedgcock, 2014). Entre ellos, se resaltó la importancia de ser claros, selectivos y equilibrados al momento de proveer retroalimentación a los estudiantes. Esto quiere decir que se enfatizó la importancia de incluir comentarios que no fueran confusos o ambiguos, o demasiado generales, de priorizar ciertos aspectos sobre los cuales comentar, evitando “sobrecargar” el borrador con comentarios y de incluir observaciones tanto positivas como negativas, sin focalizar únicamente en el error (Andrade & Evans, 2013). Además se acordó favorecer la interacción y el diálogo, como un aspecto fundamental en el proceso de retroalimentación; en otras palabras, se decidió crear oportunidades para que los estudiantes

podieran participar activamente del diálogo de retroalimentación (Goldstein, 2006, 2010), especialmente en la segunda etapa del ciclo, que se describe a continuación.

Para el segundo borrador se llevaron a cabo encuentros presenciales (*writing conferences*), en algunos casos de manera presencial y en otros a través de video conferencias por Skype. Este tipo de intercambio con los tutores se planteó como una instancia de reflexión sobre la revisión de textos específicos a partir del *feedback* recibido, pero también como una oportunidad de pensar sobre los propios procesos de escritura y re-escritura y sobre posibles estrategias de escritura para resolver problemas puntuales o recurrentes. En este sentido, en las pautas compartidas con los tutores en reuniones previas se había acordado que, tal como lo sugieren algunos especialistas en el tema, se motivaría a los estudiantes a realizar una preparación previa (por ejemplo, anotar preguntas, hacer una lista de temas para consultar, resaltar puntos que generan confusión en los borradores) antes de participar en los encuentros con sus tutores, de manera de favorecer la responsabilidad compartida y, por lo tanto, la idea de una construcción conjunta del aprendizaje en la escritura (Hyland, 2002).

Finalmente, el tercer y último borrador implicó retroalimentación general sobre las fortalezas y debilidades, en el texto y también a lo largo del proceso de escritura de dicho texto junto con propuestas de estrategias concretas a tener en cuenta para la siguiente tarea de escritura. En este último borrador se incluyeron también, y según fuera necesario, instancias de *feedback* directo en relación con errores de expresión o uso del idioma, acompañado explicaciones, sugerencias de los tutores y la inclusión de enlaces a diversas fuentes bibliográficas y recursos disponibles *online* para mayor clarificación o investigación de algún aspecto lingüístico.

Durante el segundo cuatrimestre de 2018, y a partir de una evaluación interna realizada junto con los tutores al finalizar el primer ciclo de retroalimentación, se decidió incorporar un instrumento de auto-monitoreo (*Self-Assessment Sheet*) a la instancia del primer borrador, de manera de promover la autoevaluación por parte de los estudiantes antes de entregar sus textos a los tutores.

Cada tutor tuvo un promedio de 5 (cinco) estudiantes a su cargo. El proceso también incluyó la conformación de un *e-portfolio* con todo el trabajo realizado por cada estudiante y un registro evaluativo (*Permanent Assessment Chart*) de los aspectos considerados durante todo el proceso. Este recurso digital permitió, entre otras funciones, el monitoreo permanente por parte de las Coordinadoras de ambos niveles de todos los procesos llevados a cabo, el seguimiento y el apoyo hacia los tutores ante dificultades puntuales, la evaluación de necesidades no anticipadas así como la planificación de intervenciones correctivas destinadas a subsanarlas, y la coordinación de las tareas a fin de que pudieran, en términos generales, cumplirse las actividades dentro de ciertos márgenes de tiempo pautados.

Se administraron encuestas a los estudiantes y tutores tanto al comenzar como al finalizar la experiencia, a fin de poder evaluar el desarrollo e impacto de la primera etapa del *Writing Center*.

Habilidades / competencias comunicativas y digitales

Las habilidades escriturarias que constituyeron el foco inicialmente en este proyecto fueron la planificación, revisión y edición textual. Además, tanto los tutores como los alumnos han reportado que durante el proceso se trabajaron intensivamente algunas estrategias puntuales para organizar de manera efectiva el tiempo de escritura, detectar y resolver algunos errores frecuentes e identificar la organización macro-textual a partir de las instrucciones de la tarea.

Si bien el foco del Centro de Escritura se centra especialmente en el desarrollo de la habilidad escrituraria, en la experiencia llevada a cabo se implementaron instrumentos de auto regulación y monitoreo que pueden tener un impacto positivo en el abordaje de otras habilidades, ya que promueven el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje de lenguas en general (Oxford, 2017).

Además de estas habilidades lingüísticas y comunicativas, las actividades y ciclos de

retroalimentación promovieron el desarrollo de la competencia digital a través de acciones tales como el manejo de distintas herramientas de Word (especialmente durante el proceso de revisión y retroalimentación, a través de las herramientas de revisión que brinda este programa), el intercambio por correo electrónico que tanto estudiantes y tutores como coordinadores tuvieron que mantener activo a lo largo de toda la experiencia, y el intercambio a través de video conferencia para muchos de los encuentros presenciales. Los tutores y coordinadores, utilizaron también el espacio de Google Drive para compartir información, recursos y, sobre todo, crear carpetas con la producción de los estudiantes y los registros de las distintas etapas del proceso en las planillas de evaluación. Todas estas acciones refuerzan y contribuyen al desarrollo de muchas de las habilidades, conocimientos y actitudes que conforman la competencia digital en sus múltiples dimensiones (Gisbert y Esteve, 2011).

Impacto y evaluación de la experiencia

La evaluación preliminar realizada hasta el momento revela que la iniciativa ha sido positiva. No contamos aún con datos completos y/o procesados sobre la correlación entre el trabajo realizado en el *Writing Feedback Center* y el desempeño de los estudiantes en las evaluaciones de sus respectivas asignaturas, pero las encuestas recolectadas al finalizar la experiencia nos aportan datos alentadores. La totalidad de los estudiantes que respondieron la encuesta al finalizar la experiencia expresó que le había resultado útil y valiosa la oportunidad de formar parte del Centro de Escritura. La mayoría se refirió a los encuentros virtuales o presenciales con sus tutores, en los que podían hablar “cara a cara” como la modalidad de *feedback* que les había resultado más efectiva y esclarecedora.

A modo de cierre, consideramos muy ilustrativa la respuesta de una de las estudiantes a la pregunta sobre si sus expectativas con respecto a la experiencia se habían cumplido:

Se han cumplido, hice un progreso y puedo decir que hasta disfruto escribir ensayos ahora. Aunque hay un montón de aspectos sobre los que todavía tengo que trabajar, debo admitir que antes de esta experiencia, escribir ensayos era casi un castigo para mí. Sentía (antes del Centro de Escritura) que nunca podría escribir adecuadamente, pero ser parte de este proceso me hizo tomar conciencia de que puedo organizar ese “lío” de ideas y transformarlo en un verdadero ensayo. Me hizo ver que todos tenemos el potencial de hacerlo, solo necesitamos a alguien que sepa cómo guiarnos. (Final Survey 23)

Como si se tratara de ratificar la misión del Centro de Escritura, la respuesta citada anteriormente captura de manera elocuente la noción expresada en el documento *Writing centers in multilingual settings: A workbook* de que en numerosas ocasiones el fracaso de un programa de escritura, incluso en el marco de un centro de escritura, se debe a que “la obsesión por escribir solamente para evaluaciones o textos formulaicos creaba la percepción de que la escritura es una suerte de labor esclavizante en vez de ser una herramienta para el aprendizaje” (Smith, 2017, p. 7). En este sentido, creemos que en esta primera etapa, se ha cumplido con la misión de crear un espacio para promover una percepción más rica y constructiva de la ardua pero fructífera tarea de aprender y enseñar a escribir.

Referencias bibliográficas

- Andrade, M.S. & Evans, N.W. (2013). *Principles and practices for response in second language writing: Developing self-regulated learners*. New York: Routledge.
- Ferris, D. & Hedgcock, J. (2014). *Teaching L2 Composition. Purpose, process and practice*. New York: Routledge.
- Gisbert, M. y Esteve, F. (2011). Digital learners: La competencia digital de los estudiantes universitarios. *La Cuestión Universitaria*, 7, 48-59.
- Goldstein, L. (2006). Feedback and revision in second language writing: Contextual, teacher

- and student variables. En Hyland, K. & F. Hyland (eds.), *Feedback in Second Language Writing. Contexts and Issues*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Goldstein, L. (2010). Finding “theory” in the particular: An “autobiography” of what I learned and how about teacher feedback. En Silva, T. & P.K. Matsuda (eds.), *Practicing Theory in Second Language Writing*. West Lafayette, Indiana: Parlor Press.
- Hyland, K. (1996). *Second language writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- . (2002). *Teaching and researching writing*. London: Pearson Education.
- Smith, E. (2017). *Writing centers in multilingual settings: A workbook*. United States Department of State. Office of English Language Programs. Disponible en: <https://americanenglish.state.gov/resources/writing-centers-multilingual-settings>

LA CONCIENCIA LÉXICA Y LA COMPETENCIA DE LA ESCRITURA EN LE EN UN ENTORNO VIRTUAL

Gonzalez de Gatti, María Marcela
marcelagdegatti2013@gmail.com

Orta Gonzalez, Dolores
doloresorta@yahoo.com

Facultad de Lenguas, UNC

El objetivo del presente trabajo es compartir una experiencia derivada de la primera etapa de un proyecto de investigación llevado a cabo en dos cátedras de enseñanza de Inglés como Lengua Extranjera (ILE) en el Nivel Superior. La investigación aludida, subsidiada por SECyT, es “Google Drive como ambiente propicio para el desarrollo de la conciencia léxica y la escritura individual y colaborativa de ensayos a un nivel alto-intermedio y avanzado en las carreras de grado de inglés”. A través de este proyecto, se procura diseñar y perfeccionar instrumentos utilizados en la retroalimentación entre pares en entornos colaborativos en la virtualidad con el fin último de mejorar la conciencia léxica y la competencia de la escritura de los alumnos. La experiencia que se comparte en esta presentación consistió en dos talleres extracurriculares que incorporaron la escritura conjunta a través de Google Drive y Google Docs. Los objetivos específicos de la experiencia fueron, por un lado, capacitar a los alumnos para ofrecer y recibir retroalimentación de sus pares en un entorno virtual, y por el otro, reunir datos referidos a la eficacia de los instrumentos propuestos para la retroalimentación entre pares. Existe amplio consenso respecto del efecto positivo que brinda una retroalimentación constructiva, la cual se potencia cuando existe la oportunidad de construir una comunidad de práctica *online*. Así, la experiencia sobre la cual se informa aquí se enmarca en el contexto de una perspectiva teórica que concibe el aprendizaje como una práctica social en la que los participantes cumplen roles interactivos y constructivos. La importancia de la experiencia radicó en la posibilidad de ensayar, con la presencia de tutores y docentes, las actividades que desarrollarían los alumnos en el entorno virtual de manera independiente, y observar el funcionamiento de los instrumentos de andamiaje provistos para la retroalimentación entre pares.

Palabras clave: competencia, escritura, conciencia léxica, entorno virtual

Descripción del problema

Como parte integral del proceso de adquisición de la lengua extranjera, y en particular del desarrollo de las cuatro macro-habilidades lingüísticas, dicese la escucha, el habla, la lectura y la escritura, los alumnos de grado de una asignatura de Lengua Inglesa común a las carreras de Profesorado, Traductorado, y Licenciatura de la Universidad Nacional de Córdoba, en el seno de la cual se llevó a cabo la experiencia, abordan los procesos de escritura de ensayos con un énfasis en dos géneros primordiales, el ensayo que presenta argumentos a favor y en contra de una determinada medida, opinión o decisión, y el ensayo de opinión. La elección de dichos géneros se basa, por un lado, en tomar como punto de partida un tipo de ensayo que, a pesar de ser novedoso, presenta características genéricas similares a las que se han estudiado en asignaturas correlativas anteriores, como el ensayo expositivo. Por otro lado, la inclusión de una introducción a la argumentación vía el texto de opinión resulta relevante y deseable para sentar las bases desde las cuales el género argumentativo se reforzará y profundizará en la

asignatura correlativa siguiente. De este modo, el desarrollo de la competencia de la escritura se encuentra en total consonancia con los conocimientos previos de los alumnos y se constituye en una transición lógica y significativa. La enseñanza de la escritura en la asignatura en cuestión presenta un enfoque ecléctico que integra elementos de análisis del género, al vislumbrar a la escritura como proceso, pero que también destaca la importancia de los procesos de retroalimentación y el trabajo colaborativo entre pares.

En años anteriores, y como una actividad opcional de práctica, el proceso tanto de escritura como de interacción y provisión de retroalimentación de pares se llevó a cabo en soporte papel y en una modalidad de portafolio donde los borradores finales resultantes de la retroalimentación colaborativa eran en última instancia evaluados por los docentes. Durante el año 2018, y haciendo eco de los profundos cambios introducidos por los nuevos modos de producción y circulación de la información y de las inmensas posibilidades colaborativas provistas por aplicaciones y recursos *online*, se decidió implementar una modalidad virtual para el proceso de escritura, la retroalimentación por parte de pares, y la escritura de borradores finales. El entorno elegido fue Google Drive y la elección se realizó en base a los criterios de versatilidad y flexibilidad que ofrece tanto para la creación de carpetas y archivos, como para la edición a través de Google Docs. A estas ventajas se suma además la posibilidad de acceso al historial de versiones de cada documento, que permiten un monitoreo detallado y preciso de las actividades de cada individuo. Aunque Google Drive y Google Docs pueden ser consideradas interfaces sumamente amigables y sin complejidades técnicas, se previó al comenzar la actividad que existirían casos de alumnos que podrían enfrentar algunas dificultades asociadas al manejo de la herramienta. Del mismo modo, y aunque se proveen marcos de referencia y guías específicamente diseñadas para facilitar la retroalimentación y la clasificación de errores, en forma de una lista de verificación y un código de corrección, se partió de la presunción de que en muchos casos los alumnos podrían experimentar dudas o dificultades que era conveniente disipar con la ayuda del profesor en un entorno que permitiera la reflexión sobre los procesos y estrategias involucradas, razón por la cual se programaron dos talleres extracurriculares, cuya descripción y análisis son objeto de esta presentación.

Descripción del contexto de intervención

El contexto de intervención es una asignatura de grado dictada en inglés, correspondiente a un nivel postintermedio de competencia lingüística, en la cual se contempla la enseñanza y el aprendizaje de las habilidades de redacción y composición requeridas para el desarrollo de un ensayo de discusión equilibrada de argumentos a favor y en contra de una determinada propuesta o moción, y el ensayo de opinión, que se basa en una toma expresa de posición respecto de un tema controversial. El contexto de enseñanza y aprendizaje se encuentra atravesado por las dificultades lógicas que surgen a partir de clases superpobladas de alumnos, un grado elevado de heterogeneidad en las habilidades para la escritura, y una asistencia errática a clase dentro de un régimen de cursado sin obligatoriedad de presencia y participación activas. Dadas las características del contexto y las dificultades naturales que presenta la macro-habilidad de la escritura, se torna indispensable potenciar las posibilidades de lograr progresos significativos mediante el empleo de las propias actividades de corte colaborativo que ofrece la presencia de múltiples pares, más aún cuando existe la alternativa del entorno virtual como complemento de la clase virtual.

Descripción de la experiencia

Los talleres organizados como una actividad desprendida directamente de un proyecto de investigación mayor, subsidiado por SECyT, contemplaron el entrenamiento esencial para un uso efectivo y eficiente de las herramientas Google Drive y Google Docs y sus distintas

funcionalidades en el marco de la práctica de redacción de ensayos y retroalimentación entre pares. Durante las sesiones destinadas a los talleres, se llevó a cabo el recorrido completo, tal cual se da en el proyecto especial en curso en la asignatura en cuestión, denominado *Online Writing Workshop* o *OWW* (Taller de Escritura *Online*), a través de todos los momentos de la propuesta, desde la carga del primer borrador, pasando por los momentos de retroalimentación y trabajo colaborativo, hasta la escritura del borrador final y la selección de los ensayos que posteriormente son evaluados por los docentes. Se hizo especial hincapié en guiar a los alumnos en el proceso de edición y ponderación de los ensayos modelo que se utilizaron en los talleres, presentando errores comunes para su identificación y solución, y fortaleciendo la lectura crítica y objetiva. La presencia física de coordinadores y tutores del *OWW* en los talleres extracurriculares facilitó instancias de reflexión, intercambio de ideas y oportunidades para comentar dificultades que se presentan a la hora de realizar la actividad en el entorno virtual y las múltiples maneras de abordarlas. Los talleres también permitieron el análisis metatextual de los instrumentos utilizados, tales como códigos de corrección, con el propósito de aumentar el aprovechamiento potencial de los mismos. De este modo, la propuesta cumplió con un doble propósito. Por un lado, se logró optimizar, mediante el ensayo *in situ* guiado por los tutores y colaboradores presentes de manera física, el empleo de los recursos que se usan en la modalidad virtual de manera independiente en el *OWW*. Por otro lado, los tutores, colaboradores y docentes pudieron observar los distintos grados de destrezas que demostraron los estudiantes en el empleo de las diversas herramientas de andamiaje provistas a lo largo del proceso que conlleva el desarrollo del proyecto *OWW* así como el funcionamiento propiamente dicho de tales herramientas (códigos de corrección, tablas de control, cuestionarios, y formularios de retroalimentación).

Contextualización – objetivos

El objetivo principal de la actividad tallerista fue el de familiarizar a los alumnos con los usos básicos de las interfaces Google Drive y Google Docs y con la utilización de una lista de verificación y un código de corrección para guiar la retroalimentación entre pares y fomentar el trabajo colaborativo. Entre los objetivos específicos a los que se orientó la actividad, por lo tanto, pueden mencionarse los siguientes: 1) Recorrer el proceso de escritura *online* a modo de simulación, para disipar dudas e interactuar con las interfaces en un contexto significativo; 2) Destacar la importancia de la retroalimentación de pares en un enfoque de la escritura como proceso; 3) Fortalecer las actividades de corte colaborativo con el propósito de aumentar los niveles existentes de autonomía para el aprendizaje; 4) Desarrollar un sentido de lectura y análisis críticos y bien informados que fomenten las capacidades de ponderación y de edición de producciones propias y de pares; y 5) Explicitar y establecer los criterios de edición y evaluación de producciones escritas. Desde el punto de vista de los tutores y docentes, y teniendo en cuenta las metas perseguidas en el proyecto de investigación mayor, del cual se desprende la actividad extracurricular, un objetivo importante fue realizar una valoración eficaz de todos aquellos instrumentos provistos como andamiaje durante el proceso de desarrollo de las habilidades para la escritura con el objetivo más trascendente de diseñar nuevas herramientas y perfeccionar las existentes para una etapa subsiguiente de implementación del *OWW*.

Contenidos trabajados

Los contenidos trabajados se refieren principalmente a las funcionalidades básicas de Google Drive y Google Docs, incluyendo la creación de carpetas y documentos, así como modos de intervención y acceso a las carpetas y documentos. También incluyeron las distintas posibilidades para la carga del ensayo al documento creado; el análisis y la discusión de la lista de verificación y el código de corrección utilizados para proveer retroalimentación a

producciones modelo; el acceso mediante comentarios a los ensayos modelo; la inserción de comentarios en el documento y posibilidades de interacción y diálogo a partir de los comentarios. La puesta en común permitió también el tratamiento, a manera de contenido conceptual, de las debilidades y fortalezas halladas en las diversas producciones, así como también la discusión de estrategias y posibilidades de mejora de los ensayos en vistas de lograr un borrador final.

Espacios curriculares involucrados

Por tratarse de la enseñanza de la habilidad de la escritura como contenido específico, el espacio curricular en el que se inserta este proyecto es el espacio destinado al dictado de una asignatura de Lengua Inglesa en el nivel postintermedio. Es importante destacar que las actividades desplegadas en el marco de los talleres realizados fueron extracurriculares, es decir desarrolladas en tiempo adicional al del dictado de clases. No obstante, al tratarse de una solución concebida para abordar la problemática de la escritura y de una actividad directamente derivada de un proyecto de investigación desplegado en el contexto de la asignatura, el espacio curricular destinado a la Lengua Inglesa estuvo involucrado de distinta maneras, especialmente a través de la articulación de contenidos y objetivos entre los espacios curriculares y los talleres extracurriculares.

Diseño e implementación de las actividades realizadas mediante el uso de las TIC

Los talleres fueron dictados en un aula que contaba con el equipamiento necesario para que cada alumno pudiera acceder al Drive de forma individual desde una PC, lo cual también determinó un cierto cupo para la participación según el equipamiento disponible. Aquellos individuos que contaban con una *laptop* o *netbook*, y podían utilizarla *in situ* también participaron, aunque en un número limitado. Los alumnos trabajaron desde sus máquinas, desde las cuales accedían al Drive y a los documentos en Google Docs. Durante el acceso, recibieron instrucciones precisas de manejo de la interfaz y tuvieron la posibilidad de formular preguntas e interrogantes en torno a su uso. En todo momento, sus actividades fueron monitoreadas por los disertantes y colaboradores. En primera instancia, los alumnos aprendieron a subir y editar un archivo previamente provisto, para luego, utilizando una planilla de control y un código de corrección también establecidos con antelación, proceder a insertar comentarios en los diferentes documentos. Se organizaron con antelación grupos de entre 4 (cuatro) y 6 (integrantes), por lo que cada individuo subió un archivo e intervino con sus comentarios en otros 3 (tres) o 4 (cuatro). En el caso de la planilla de control y el código de corrección, los talleres tuvieron, con anterioridad a la intervención de los documentos del grupo, un momento de corte más teórico, ya que se discutieron y explicitaron los criterios y la funcionalidad de estas herramientas de evaluación con anterioridad a la provisión de retroalimentación de pares.

Una vez comentados los ensayos, se llevó a cabo una puesta en común y una discusión de los errores más comunes que se identificaron, así como de las principales debilidades y fortalezas. Luego de la puesta en común, los alumnos trabajaron con los demás miembros de su grupo para introducir mejoras en uno de los ensayos (apelando, en este caso, a la discusión cara a cara o al trabajo en el Drive) para finalmente subir un borrador final que fuera valorado por los docentes, completando así el proceso que emuló en su totalidad al trabajo que llevan a cabo en *el Online Writing Workshop (OWW)* en el espacio curricular. De este modo, los talleres pasaron a constituir una actividad de transición y andamiaje fundamental para implementar con éxito los procesos implícitos en el *OWW*.

Habilidades / competencias comunicativas y digitales

A partir de los comienzos del siglo XXI surgió un marcado interés por el desarrollo de tecnología colaborativa como aplicaciones o interfaces disponibles *online* (Apple et al., 2011; Koch, 2010; Vodanovich & Potrowski, 2001). Se han comprobado la flexibilidad y rápido acceso como prestaciones esenciales provistas por herramientas como los wikis o foros (Lamb, 2004), y existen estudios llevados a cabo en el nivel superior que han comprobado que las herramientas basadas en la web facilitan el desarrollo de tres destrezas principales: el trabajo en equipo (Blair, 2006), las habilidades sociales (Apple et al., 2011) y competencias informáticas básicas (Bottge et al., 2009). Google Drive permite el alojamiento y acceso remoto a un procesador de texto *online*, una planilla de cálculos y un programa de presentación al estilo de Word, Excel y PowerPoint respectivamente, y permite la creación de archivos en formatos compatibles con estas últimas aplicaciones de Microsoft Office. Más allá de su portabilidad y compatibilidad, Google Drive posibilita la colaboración grupal en línea, con funciones de acceso a los documentos de lectura, de inserción de comentarios o de edición por parte de varios usuarios a la vez, incluyendo también la posibilidad de cambios en la propiedad o autoría de los archivos. Google Docs, funcional desde Google Drive, permite a varios individuos trabajar en una tarea común sin las restricciones y limitaciones que imponen los encuentros cara a cara (Conner, 2008; Perron & Sellers, 2011). Además, los hallazgos de un estudio de hecho dan cuenta de que muchos estudiantes consideran que Google Drive es una interfaz más intuitiva, amena y fácil de usar que Microsoft Word (Apple et al., 2011).

Las actividades desplegadas en Google Drive durante los talleres promovieron el desarrollo de competencias específicas tales como el manejo y administración eficiente de documentos y archivos propios y compartidos en el entorno virtual seleccionado. Dichas competencias abarcaron todas las habilidades necesarias para subir documentos al Drive, acceder a documentos compartidos, insertar comentarios en documentos de los pares, y revisar y editar documentos propios. Si bien los alumnos en general expresaron que conocían Google Drive y lo utilizaban con frecuencia como mecanismo para almacenar y compartir información, una gran mayoría de ellos manifestaron no trabajar habitualmente de manera colaborativa con intervenciones activas tales como les fue requerido a lo largo del proyecto. Por esta razón, la totalidad de alumnos expresó en sus respuestas a las preguntas suministradas vía encuestas finales que los talleres les brindaron oportunidades de acceder a nuevos conocimientos y habilidades, así como a nuevas maneras de emplear Google Drive, más allá de la noción de un repositorio compartido.

Impacto y evaluación de la experiencia

Los talleres tuvieron un impacto positivo en el desarrollo de las competencias tecnológicas básicas requeridas para el manejo de la interfaz colaborativa Google Drive. Aunque es una herramienta de uso bastante común, resultó necesario su monitoreo durante la provisión de retroalimentación de la escritura entre pares. También se logró el entrenamiento de la lectura crítica por medio de herramientas de evaluación como una planilla de control y un código de corrección con miras a la mejora colaborativa de producciones escritas en forma de ensayos. Los talleres buscaron acompañar y entrenar a aquellos aprendices que se ya participan de proyectos de escritura y retroalimentación colaborativas utilizando la interfaz *online* Google Drive y Google Docs, o a aquellos alumnos que quieran utilizar la herramienta en cualquier instancia de trabajo colaborativo escrito *online* con distintos fines académicos. Por último, los talleres permitieron a los docentes no solamente observar en la presencialidad los procedimientos llevados a cabo en la virtualidad y constatar la eficacia de los instrumentos elegidos y las prácticas implementadas sino también poner en diálogo sus propias expectativas sobre el uso de estas herramientas y el empleo concreto que hacen de ellas los alumnos, y analizar y discutir con los alumnos las percepciones de estos últimos respecto de los

procedimientos y recursos empleados. Dichas perspectivas vertidas en el marco de las actividades serán consideradas como ricos aportes para futuras acciones tendientes a diseñar nuevos instrumentos y perfeccionar instrumentos ya existentes para optimizar proyectos como el *Online Writing Workshop* imlementado actualmente en la asignatura en cuestión.

Referencias bibliográficas

- Apple, K. J., Reis-Bergan, M., Adams, A. H., & Saunders, G. (2011). Online tools to promote student collaboration. In D. S. Dunn, J. H. Wilson, J. Freeman, & J. R. Stowell (Eds.). *Getting connected: Best practices for technology enhanced teaching and learning in high education*. New York, NY: Oxford University Press, pp. 239-252.
- Blair, R. M. (2006). *Beyond crossroads: Implementing mathematics standards in the first two years of college*. Memphis, TN: American Mathematical Association of Two-Year Colleges.
- Bottge, B., Rueda, E., Kwon, J., Grant, T., & LaRoque, P. (2009). Assessing and tracking students' problem solving performances in anchored learning environments. *Educational Technology Research and Development*, 57 (4), 529-552.
- Conner, N. (2008). *Google Apps: The missing manual*. Sebastopol, CA: O'Reilly Media.
- Koch, M. (2010). *Utilizing emergent web-based software tools as an effective method for increasing collaboration and knowledge sharing in collocated student design teams*. (Tesis de maestría). Universidad de Oregon, Eugene, Oregon. Recuperado el 15 de enero de 2019 de: <http://ir.library.oregonstate.edu/xmlui/handle/1957/16855>.
- Lamb, B. (2004). Wide open spaces: Wikis, ready or not. *EDUCAUSE Review*, 39 (5), 36-48.
- Vodanovich, S. J., & Piotrowski, C. (2001). Internet-based instruction: A national survey of psychology faculty. *Journal of Instructional Psychology*, 28 (4), 253-255.
- Perron, B. E., & Sellers, J. (2011). A review of the collaborative and sharing aspects of Google Docs. *Research on Social Work Practice*, 21, 489-490.

TRABAJO GRUPAL MEDIADO POR TECNOLOGÍA EN LA CARRERA DE BIBLIOTECOLOGÍA

Guillén, María Ayelén
Instituto de Formación Técnica Superior N°13, CABA
maria.guillen@bue.edu.ar

Una educación de calidad en el siglo XXI debe tener en cuenta, dentro de las competencias profesionales a desarrollarse, aquellas vinculadas al desarrollo tecnológico a fin de satisfacer las demandas de una sociedad informatizada (Valencia-Molina et al., 2016). Este trabajo describe una experiencia realizada con 283 estudiantes de la Tecnicatura Superior en Bibliotecología del Instituto de Formación Superior N°13 de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires distribuidos en 8 cohortes entre los años 2014 y 2017. En la asignatura Inglés 1 se realizó un trabajo práctico grupal por medio del uso de una wiki con el objetivo de conciliar tanto las expectativas de formación de la carrera como las demandas académicas, laborales y familiares que interpelan a los estudiantes que transitan el espacio. El trabajo consistía en la resolución de un cuestionario a partir de información extraída de sitios web en inglés de distintas asociaciones bibliotecarias. Se propuso el uso de Wikispaces, ya que permitía superar el obstáculo de la reunión grupal en un tiempo y espacio específico, al facilitar el trabajo colaborativo asíncrono y a distancia. La opción por esta herramienta, habiendo otras similares, tuvo dos motivos principales: era desconocida para los estudiantes, lo que implicaría una experiencia novedosa; y es relevante para la actualización profesional por ser utilizada en distintos entornos de formación continua a distancia. La implementación exigió no sólo un acompañamiento pedagógico-disciplinar, sino también la disponibilidad constante de la docente como facilitadora y soporte técnico y la superación de desafíos como el escaso manejo previo de herramientas digitales por parte de un gran número de estudiantes y la resistencia a su utilización, lo que requirió compromisos de todas las partes. En la mayoría de los casos los estudiantes participaron exitosamente de la actividad propuesta y, en algunos, trasladaron el uso de esta herramienta a otros ámbitos.

Palabras clave: inglés con propósitos específicos, wikis, competencias

Descripción del problema, necesidad a resolver o aspecto/s a mejorar

Los estudiantes de la carrera de bibliotecología del Instituto de Formación Técnica Superior N° 13 (IFTS 13) encuentran dificultades al realizar trabajos grupales debido a que la mayoría de ellos no comparten horarios en sus cursadas del turno vespertino y, durante el día, trabajan y/o realizan tareas domésticas. Esta dificultad horaria se suma a la ausencia de espacios del edificio donde funciona la institución que los estudiantes puedan usar para reunirse ya que en los turnos mañana y tarde funciona en el edificio una escuela primaria y en el turno vespertino todos los espacios accesibles están ocupados por el dictado de clases.

Por otra parte, la institución no cuenta con acceso a internet y cuenta con una sola sala de informática, la cual es utilizada para el dictado de la asignatura enfocada en base de datos en el mismo horario. Por este motivo, cualquier trabajo con material digital disponible en línea debía ser realizado fuera del horario de clase.

Descripción del contexto de intervención

El IFTS 13 funciona desde el año 1997 en el turno vespertino en un edificio compartido con una escuela primaria en el barrio de Caballito de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Prada, 2011). Es una institución de nivel terciario, pública, de gestión estatal y no arancelada que

depende de la Dirección de Formación Técnica Superior de la Ciudad de Buenos Aires.

Actualmente, en el IFTS 13 se dicta la Tecnicatura Superior en Bibliotecología, de cursada presencial y con una carga horaria total de 2620 horas que corresponden a 28 espacios curriculares distribuidos a lo largo de tres años.

La meta de la institución es formar “bibliotecarios con habilidades, competencias y capacidades adecuadas a los requerimientos sociales, a los adelantos científico- tecnológicos y a las demandas laborales” (Prada, 2011, p. 7).

El perfil del egresado de la carrera incluye capacidades tales como: “operar con distintos tipos de soporte técnico para mejorar la calidad de la administración y gestión de la información”; “implementar y ensayar nuevas tecnologías aplicadas a la gestión de información” y “participar cooperativamente de grupos de trabajo” (Resolución N° 902, 2005, p. 3). Asimismo, incluye dentro de los rasgos profesionales de la formación la “actitud de actualización permanente sobre todas las áreas que hacen a su profesión (Resolución N° 902, 2005, p.4 - 5)

En esta carrera, la instancia curricular de Inglés 1 está ubicada en el eje de formación sociocultural y tiene una cursada cuatrimestral de 3 módulos de 35 minutos semanales. El objetivo principal de este espacio es que los estudiantes “adquieran capacidad de lectura fluida en inglés” (Resolución 10).

De una encuesta realizada sobre una muestra de 147 estudiantes que transitaban esta instancia, se relevó que aproximadamente el 60% (88 estudiantes) son mayores de 35 años, por lo que no tuvieron una trayectoria escolar marcada por el uso de la tecnología.

Por otro lado, la misma encuesta arrojó que cerca del 90% (134 estudiantes) del total de encuestados sostenían otras ocupaciones de forma simultánea a la cursada. De estos, un 15% se dedicaba solo a trabajos no remunerados (tareas domésticas, cuidado del hogar y la familia), un 26% realizaba trabajos remunerados y un 57% dedicaba su tiempo a ambos tipos de actividades simultáneamente. Asimismo, es interesante señalar que, de aquellos que no trabajaban en forma simultánea a la cursada, el 47% manifestó no hacerlo por tener dificultades para conseguir empleo.

Descripción de la experiencia

En este contexto, en respuesta a las necesidades de los estudiantes y a las competencias que se pretende desarrollar en la carrera, se llevó a cabo con las 8 cohortes de los años 2014 a 2017 un trabajo práctico de realización grupal por medio del uso de una herramienta que permita el trabajo colaborativo por medio de la descentralización de tareas y la desmaterialización de los intercambios en un contexto de desincronización de las actividades (Valencia-Molina et al., 2016).

Los estudiantes conformaron grupos de entre 2 y 4 integrantes y cada grupo recibió acceso a una wiki en la que encontraban un conjunto de enlaces - cuyo número variaba según la cantidad de integrantes del grupo - y consignas a resolver a partir de ellos. Los enlaces correspondían a sitios web de asociaciones de bibliotecarias de distintos lugares del mundo publicados en inglés. Los estudiantes debían recuperar en estos sitios la información necesaria para resolver su cuestionario.

El uso de la herramienta propuesta presentó un desafío significativo a los estudiantes a partir del cual fue necesario realizar un acompañamiento tecnológico.

Contextualización – objetivos

La propuesta tuvo como objetivo que los estudiantes:

- accedan a sitios web de asociaciones bibliotecarias;
- extraigan información de textos publicados en inglés aplicando las estrategias trabajadas en la cursada;
- realicen un trabajo de forma grupal;

- experimenten el uso de una herramienta digital nueva para el trabajo descentralizado y asíncrono.

Contenidos trabajados

La realización del trabajo implicó la puesta en práctica de estrategias de lectura global y específica trabajadas durante la cursada junto con los elementos lingüísticos abordados en relación con elementos discursivos, estructuras gramaticales y léxico clave.

Espacios curriculares involucrados

El trabajo estuvo restringido al espacio de Inglés 1.

Diseño e implementación de las actividades realizadas mediante el uso de las TIC

La elección de las wikis como herramienta responde a un conjunto de intereses. En primer lugar, comprendiendo que uno de los objetivos de la formación de estos futuros profesionales implicaba la habilidad de trabajar con otros, el requisito de realización grupal del trabajo no fue un aspecto negociable. Dada esta exigencia, se priorizó una herramienta que permitiera superar el obstáculo de la reunión presencial de grupo y que permitiera conjugar las exigencias laborales, familiares y académicas de los estudiantes.

En segundo lugar, dentro de las herramientas disponibles que cumplieran con esta característica, se optó por una wiki. Algunos de los estudiantes ya habían trabajado con documentos colaborativos como los Google Docs, pero desconocían la existencia de las wikis y se pretendió que los estudiantes ampliaran el abanico de posibilidades.

En tercer lugar, se tuvo en cuenta que este tipo de herramientas se encuentra presente en varios entornos virtuales de formación continua. Por este motivo se consideró que la utilización de esta herramienta permitiría incorporar una competencia beneficiosa para la educación a lo largo de la vida.

En este caso en particular, como la institución no cuenta con un campus virtual que incluya esta herramienta, se optó por el uso de Wikispaces, que era un alojamiento web que permitía la creación de múltiples wikis de manera gratuita.

Los estudiantes conformaron los grupos de trabajo y un miembro por grupo enviaba un correo a la docente con los nombres de los integrantes. Cada participante recibía luego un hipervínculo de invitación a una wiki privada donde encontrarían las consignas del trabajo. Para acceder a la wiki cada estudiante debía registrarse en Wikispaces con un nombre de usuario y contraseña. El proceso de registro fue el primer desafío encontrado por aquellos menos familiarizados con las tecnologías. Por ello se elaboró un tutorial de registro que, a partir de la segunda cohorte, fue enviado junto con la invitación de acceso.



Figura 1. [Correo de invitación para las wikis](#) con referencia a [Tutoría: Cómo registrarse con este link](#).

Se elaboró también un tutorial sobre cómo abrir el modo de edición de la wiki y guardar luego los cambios hechos: [Tutorial: Cómo editar la wiki](#), que fue distribuido a todos los estudiantes. Por otro lado, los estudiantes enviaron consultas específicas por correo electrónico relacionadas con problemas técnicos.



Figura 2. [Ejemplo de consulta específica 1.](#)

Buenos días, profesora.
El día martes 20 de septiembre anunció que iba a subir a la wiki las consignas del primer parcial el día viernes 29 y no las pude visualizar. Como aún estoy aprendiendo a utilizar la wiki, no sé si las subió o no.
Por otro lado, le quería anunciar que la alumna [redacted] formará parte del grupo.
Saludos cordiales
(xxx)

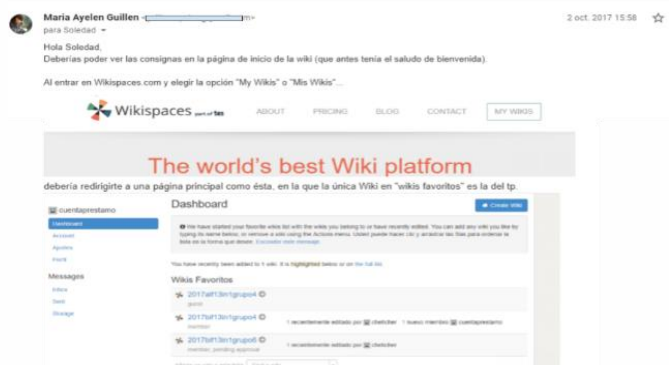


Figura 3. [Ejemplo de consulta específica 2.](#)

Fabiana De Rosa -abiderosa@yahoo.com.ar-
para mí -
Buenas noches profesora, perdón que la moleste, estoy tratando de entrar en la wiki, y me dice que no hay mensajes nuevo
Mis compañeras sí pudieron entrar.
Yo curso los días martes a las 18 hs.
Muchas gracias y saludos.
(xxx)

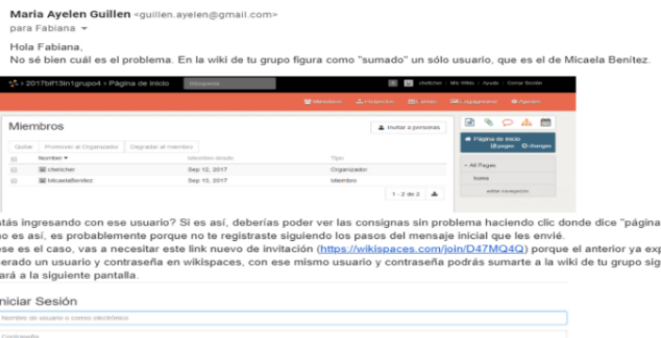


Figura 4. [Ejemplo de consulta específica 3.](#)

En la fecha establecida para la entrega del trabajo práctico, se modificaron los permisos de edición de los integrantes de cada wiki. Durante el período de corrección, sólo la docente podía realizar cambios en la wiki y los integrantes del grupo tenían sólo permiso para ver. Una vez finalizada la corrección, los estudiantes recibieron una devolución en la misma página. En el caso de que el trabajo no estuviera aprobado, se restituyeron los permisos de edición para que los estudiantes pudieran realizar las correcciones necesarias.

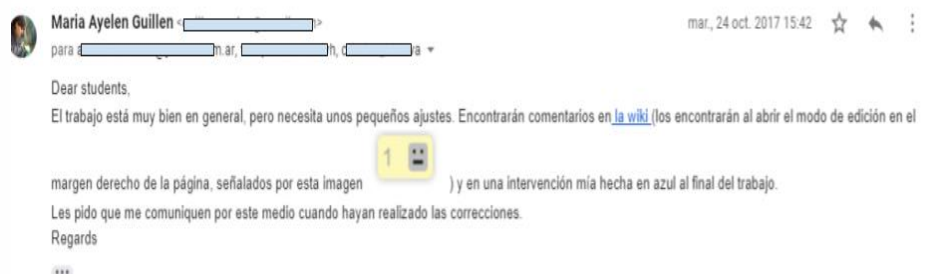


Figura 5. [Correo sobre correcciones.](#)

En algunos casos, los estudiantes no presentaron la resolución del trabajo en el cuerpo de la wiki, sino que adjuntaron un documento de Word a la página o lo enviaron por correo por haber encontrado problemas con el uso de la wiki llegada la fecha límite.

Habilidades / competencias comunicativas y digitales

En la implementación de esta propuesta se abordaron las siguientes competencias comunicativas y digitales:

- organización y recuperación de información y contenido en formato digital;
- exploración de material hipertextual;
- colaboración e intercambio por medio de tecnologías digitales;
- producción de contenido digital.

Impacto y evaluación de la experiencia

La implementación de esta propuesta se enfrentó a problemas vinculados con el escaso - o en casos nulo - manejo de herramientas tecnológicas por parte de algunos estudiantes, lo cual generó una fuerte resistencia a la experimentación. Como resultado de esta problemática, se pudo observar un diverso nivel de participación de los estudiantes en la wiki, que puede ser clasificado en cuatro categorías.

Alta	Media	Baja	Nula
<ul style="list-style-type: none"> ● intervienen todos los miembros del grupo ● comentan en la sección de discusión ● dan formato al texto ● incluyen elementos hipertextuales 	<ul style="list-style-type: none"> ● intervienen distintos miembros del grupo ● realizan pocas interacciones a través del sitio (sección de discusión o comentarios) 	<ul style="list-style-type: none"> ● interviene un sólo miembro del grupo ● no dan formato al texto 	<ul style="list-style-type: none"> ● solo acceden a las consignas en la wiki, pero entregan el trabajo por correo

	<ul style="list-style-type: none"> ● incluyen elementos de formato limitados 		
--	---	--	--

Reconociendo las demandas variadas que enfrentan los estudiantes, el desafío que representaba para algunos el uso de esta herramienta - o incluso el acceso a un dispositivo con conexión -y las limitaciones del soporte que podía brindarse, se optó por una solución de compromiso en la que se aceptaban aquellas entregas de trabajos que no explotaban las posibilidades de trabajo asíncrono de la wiki y que apelaron a otros medios para la resolución del trabajo. Así, no se contempló para alcanzar el mínimo de aprobación del trabajo que se evidenciaran intervenciones equitativas de todos los miembros del grupo o la riqueza del formato y los recursos utilizados.

En los casos en los que se explotaron - aunque sea en aspectos mínimos - las funcionalidades de las wikis, el proceso de entrega, revisión y reescritura de los trabajos se vio facilitado por no involucrar el intercambio de numerosos documentos adjuntos en correos electrónicos y la posibilidad de acceder a historiales de cambios.

En la mayoría de los casos los estudiantes asumieron con entusiasmo el desafío y la experiencia fue exitosa. Se expusieron a una herramienta nueva, y exploraron su uso con el acompañamiento de la docente y de sus pares, en un proceso que, en muchos casos, se dirigió a la reducción de la brecha digital.

El éxito de esta experiencia fue evidenciado, por un lado, en el uso posterior que algunos estudiantes hicieron de esta herramienta. Algunos estudiantes compartieron después de la cursada que utilizaron esta herramienta para la realización de otros trabajos grupales, para generar un sitio web para la biblioteca en la que trabajaban o para la materia que dictaban en la escuela -aquellos que por estudios anteriores eran docentes. Una segunda muestra del efecto positivo de la experiencia fue manifestada por el profesor de la asignatura de Tratamiento Automático de la Información, quien sostuvo que aquellos estudiantes que habían cursado Inglés 1 antes que su materia, estaban familiarizados con nociones básicas sobre la web 2.0 y las compartían con sus otros compañeros.

Referencias bibliográficas

Prada, M. P. (Abril de 2011). *Las competencias profesionales en la Tecnicatura Superior en Bibliotecología del IFTS No.13*. Ponencia presentada en 43ª Reunión Nacional de Bibliotecarios. Buenos Aires, Argentina.

Resolución N° 902 (2005). *Plan de estudio. Tecnicatura Superior en Bibliotecología*. Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Valencia-Molina, T., Serna-Collazos, A., Ochoa-Angrino, S., Caicedo-Tamayo, A., Montes-González, J. y Chávez-Vescance, J. (2016). *Competencias y estándares TIC desde la dimensión pedagógica: Una perspectiva desde los niveles de apropiación de las TIC en la práctica educativa docente*. Cali, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.

*Las imágenes y los hipervínculos incluidos en el texto están disponibles en: <https://tinyurl.com/ybsd66g>

LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESPAÑOLA DESDE UNA PERSPECTIVA SEMIO-SOCIO-LINGÜÍSTICA: LAS TIC COMO MEDIO FACILITADOR

Guiñazú, Liliana Inés
liliguizu@gmail.com

Piquer, Verónica Mariela
veronicapiquer@gmail.com

Facultad de Ciencias Humanas, UNRC

La enseñanza y el aprendizaje de la Lengua Materna constituyen un punto de partida indispensable para los alumnos de los Profesorados de Lenguas Extranjeras. Sin embargo, el decidir cómo abordar estos procesos de enseñanza y aprendizaje constituye un gran desafío para los docentes. Partimos de la premisa que la palabra no tiene valor en sí misma sino que solo accede a la existencia y vive *en y por* el contexto particular que lo suscita (Charaudeau, 1982). No sería un valor seguro cuyo sentido estaría fijado por el diccionario. No tiene un sentido, contribuye a hacer sentido en un contexto situacional. Son las circunstancias situacionales las que producen la significación y no la palabra. Por lo tanto, creemos que propiciar un análisis y reflexión de las huellas de la organización socio-cultural en las que se enraza el discurso constituye un enfoque novedoso y significativo para los alumnos de los Profesorados de Lenguas Extranjeras. Consideramos que este tipo de enfoque propicia el desarrollo de competencias semióticas, lingüísticas y socioculturales, las cuales se articulan y operan durante la generación y la interpretación de textos concretos, a la vez que permite movilizar varios recursos cognitivos al poner en funcionamiento la Lengua Española. Desde esta perspectiva, en este trabajo nos proponemos describir el enfoque metodológico de la asignatura Lengua Española que se dicta para el Profesorado y Licenciatura de Inglés de la UNRC y compartir algunos de los trabajos de estos alumnos, los cuales se desarrollaron poniendo a las TIC como medio facilitador.

Palabras clave: semio-socio-lingüística, tecnologías, educación, cultura, pantallas

Aspecto a mejorar

La enseñanza de la lengua implica saberes específicos, trabajo constante y sobre todo, una actitud adecuada frente al propósito de aprendizaje. Es necesario superar los enfoques prescriptivos (formales, normativos) y dar lugar a un enfoque comunicativo que permita al alumno desenvolverse con idoneidad en situaciones de la vida cotidiana y en su labor profesional. Queda demostrado que el empeño curricular por formar expertos en gramáticas no ha sido ni será efectivo para la enseñanza de la lengua en tanto y en cuanto se mantenga la idea de que la gramática normativa constituye un fin en sí misma.

El lenguaje, hasta en su materialidad más concreta es el lugar de representación de las prácticas psico-sociales. Sólo existe y toma cuerpo a través de los individuos que lo utilizan. En este sentido, todo acto de lenguaje es el hecho de un individuo particular que es a la vez sujeto colectivo y sujeto individual. (Charaudeau, 1982)

Con la necesidad de formar ciudadanos críticos, que puedan desenvolverse con idoneidad en lo profesional y lo cotidiano, consideramos que trabajar con los medios de comunicación masivos se torna relevante. Por lo tanto, creemos que propiciar un análisis y reflexión de las huellas de la organización socio-cultural en las que se enraza el discurso mediatizado por la tecnología, constituye un enfoque novedoso y significativo para los alumnos de los

Profesorados de Lenguas Extranjeras.

En este punto, la incorporación de las TIC es meritoria de nuestra especial atención, habida cuenta que trabajamos con discursos sociales en una red interdiscursiva que se plasma a través de los medios y configura una semiosis social que pretendemos abordar.

Descripción del contexto de intervención

La asignatura Lengua Española se dicta en el segundo año de las carreras de Profesorado y Licenciatura en Inglés de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC), Córdoba, Argentina. Es una asignatura cuatrimestral y constituye el único espacio de enseñanza y aprendizaje de lengua materna a lo largo de toda la currícula de ambas carreras.

Contextualización – objetivos

Atendiendo los objetivos planteados para la asignatura, proponemos a los estudiantes al inicio de cada ciclo lectivo un trabajo final como requisito de promoción. En el ciclo lectivo 2017, nos propusimos desarrollar un tema del programa, poniendo énfasis en la ejemplificación con casos concretos y de difusión masiva.

Nuestro objetivo general de la asignatura es propiciar el desarrollo de competencias semio-lingüística, textual y semántica, las cuales se articulan y operan durante la generación y la interpretación de textos concretos, a la vez que permite movilizar varios recursos cognitivos al poner en funcionamiento la lengua española. Específicamente, para esta actividad nos propusimos que el alumno pueda a) reconocer tanto los fundamentos de algunos abordajes sobre el lenguaje, como sus supuestos y modalidades de aplicación; b) estudiar las condiciones de producción de textos audiovisuales c) identificar las formas lingüísticas como huellas de un discurso social de difusión masiva; d) reconocer la variación lingüística y acceder a su comprensión promoviendo la reflexión y la actitud crítica; f) relevar representaciones sociales que emergen de los discursos analizados. En virtud de todos y cada uno de los objetivos, la incorporación de las TIC durante todo el proceso, si bien no constituyó un fin en sí misma, fue necesaria y motivadora.

Contenidos trabajados

Teniendo en cuenta el enfoque propuesto, seleccionamos para esta presentación, los siguientes contenidos: a) la *variación* como existencia de más de un procedimiento (léxico, fonológico, sintáctico o semántico) de construir una determinada expresión; b) las *representaciones sociales*, saberes compartidos, sistemas cognitivos que están implícitas en los discursos. Estas representaciones acerca del mundo se recrean permanentemente y permanecen en los sistemas sociales con una fuerza tal que muchas veces constituyen verdaderas teorías, capaces de orientar el proceso de comunicación social.

Espacios curriculares involucrados

Esta experiencia se desarrolló en el espacio curricular de la Lengua Española, asignatura que se dicta para el Profesorado de Inglés.

Diseño e implementación de las actividades realizadas mediante el uso de las TIC

La enseñanza y el aprendizaje de la lengua materna constituyen un punto de partida indispensable para los alumnos de los profesorados de lenguas extranjeras. Sin embargo, el decidir cómo abordar estos procesos de enseñanza y aprendizaje constituye un gran desafío. Nuestra tarea como docentes consistió en orientar el ejercicio investigativo de los estudiantes.

Para ello, planteamos algunas premisas de base y un cuestionario-guía, a saber:

- las diferencias lingüísticas se hacen sociales, se instalan entre los hablantes, se constituyen grupos que se pueden distinguir entre sí por su manera de hablar,
 - -estas diferencias indican algo muy importante acerca de la relación social de los hablantes: si se pertenece al mismo grupo o a otro,
 - -a la inversa, un grupo que quiera distinguirse puede emplear sus peculiaridades lingüísticas para ello.
1. ¿Considera que en nuestra zona geográfica, Córdoba, existen diferencias lingüísticas en relación con otras zonas dentro del territorio argentino? Ejemplifique.
 2. ¿Y dentro de la misma Provincia? Ejemplifique y argumente.
 3. Exprese su opinión con respecto a:
Una generación ve las modificaciones en la forma de hablar de la siguiente como un rechazo a su propia forma de hablar. En cierto modo, las novedades de la nueva generación excluyen a la anterior.
 4. ¿El “cordobés” es un dialecto? Justifique en función de lo planteado anteriormente y con el apoyo teórico.
 5. Diferencie dialecto de sociolecto, a partir de los ejemplos presentados.

La primera etapa del trabajo práctico de los estudiantes consistió en desarrollar los temas de la guía, exponerlos en clase, discutirlo y aunar criterios. La segunda etapa tuvo como eje la ejemplificación y el análisis discursivo, para lo cual acordaron el qué de la investigación. La decisión de los estudiantes coincidió en analizar la comedia argentina “Eduardo y Nela” que se emitió televisivamente durante el año 2016 por el canal Telefé. Esta telenovela presentaba principalmente a grupos socio-culturales de dos regiones argentinas: Buenos Aires y Córdoba. Para llevar a cabo el trabajo propuesto por la cátedra, los estudiantes llevaron a cabo un análisis de múltiples capítulos de la comedia y elaboraron un informe sobre los distintos tipos de *variación* encontrados así como de *estereotipos* asociados al Cordobés. Este informe estuvo acompañado de audiovisuales, producto de la búsqueda de archivos digitales y su posterior edición, creados por ellos mismos, con la finalidad de hacer su presentación y mostrar los ejemplos que sustentaron sus formulaciones teóricas.

Habilidades / competencias comunicativas y digitales

En función de los objetivos propuestos, esta experiencia se desarrolló poniendo en relieve las competencias comunicativas y digitales de los estudiantes, a partir de un enfoque semio-socio-lingüístico.

Partimos de la premisa que la palabra no tiene valor en sí misma sino que solo accede a la existencia y vive *en y por* el contexto particular que lo suscita (Charaudeau, 1982). No sería un valor seguro cuyo sentido estaría fijado por el diccionario. No tiene un sentido, contribuye a hacer sentido en un contexto situacional. Son las circunstancias situacionales las que producen la significación y no la palabra. Por lo tanto, creemos que propiciar un análisis y reflexión de las huellas de la organización socio-cultural en las que se enraza el discurso constituye un enfoque novedoso y significativo para los alumnos de los Profesorados de Lenguas Extranjeras. Consideramos que este tipo de enfoque propicia el desarrollo de competencias semióticas, lingüísticas y socioculturales, las cuales se articulan y operan durante la generación y la interpretación de textos concretos, a la vez que permite movilizar varios recursos cognitivos al poner en funcionamiento la Lengua Española. Desde esta perspectiva, las habilidades de producción (búsqueda en Internet, descarga, selección, edición) que también implican las de reconocimiento, estuvieron trabajadas durante toda la experiencia. Al mismo tiempo, la cooperación entre pares tuvo su espacio en el análisis de los materiales y posterior toma de decisiones. El grupo de estudiantes es concebido como dispositivo de reflexión, privilegiando la dimensión social del aprendizaje.

Impacto y evaluación de la experiencia

Creemos que este tipo de enfoque y actividades posibilitaron el análisis y reflexión crítica de huellas de la organización socio-cultural en las que se enraíza el discurso y propició el desarrollo de competencias semióticas, lingüísticas y socioculturales así como también de competencias digitales en nuestros estudiantes.

Se consideraron distintas alternativas para resolver la problemática de enseñanza de la lengua, las que fueron puestas a discusión y resueltas por los estudiantes. La experiencia les permitió articular teoría y práctica, revisar los aspectos trabajados en clase y relacionarlos con su propio accionar en la búsqueda del conocimiento. Desde este punto de vista, creemos que nuestros estudiantes desarrollaron con esta experiencia una verdadera investigación cognitiva durante la cual los recursos tecnológicos fueron incorporados de manera continua y necesaria, formando parte también en la apropiación de nuevos saberes.

Referencias bibliográficas

- Bakhtine, M. (1981) "El discurso en la vida, el discurso en la poesía" en TODOROV, T. *Mikhael Bakhtine: Le principe dialogique*. Paris: Ed. du Seuil.
- Beneviste, E. (1974). *Problemas de lingüística general*. México: Siglo XXI.
- Charaudeau, P. (1982) *Langage et discours. Éléments de sémiolinguistique*. (théorie et pratique). Paris: Hachette Université.
- Ducrot, O. (1994). *El decir y lo dicho*. Buenos Aires: Edicial.
- Garrido, J. (2009). *Manual de lengua española*. Madrid: Castalia.
- Guiñazu, L.. (2005) *Introducción a la(s) Semiótica(s)*. *Nociones básicas y estrategias de aplicación*. Comité Editor de la Facultad de Ciencias Humanas. U.N.R.C.
- Guiñazu, L. (2011) *Enseñanza de la lengua española desde un enfoque semio-socio-lingüístico. Teoría y práctica*. Apunte para uso exclusivo de la cátedra "Lengua Española". Sin editar.
- Kerbrat-Orechione, C. (1986) "La problemática de la enunciación" Cap. I, pág. 17-26; "La subjetividad en el lenguaje: algunos lugares en los que se inscribe" Cap. II, pág. 45-91. En *La Enunciación*. Buenos Aires: Hachette.
- Maingueneau, D. (1980) *Introducción a los métodos de Análisis del Discurso. Problemas y perspectivas*. Buenos Aires: Hachette.
- Portolés, J. (1998). *Marcadores del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Saussure, F. de (1998) *Curso de Lingüística General*. Madrid: Alianza.
- Zecchetto, V.(2003) *La danza de los signos*. Buenos Aires: La Crujía.

EL USO DE LAS TIC PARA EL APRENDIZAJE DE LA CULTURA DE PUEBLOS DE HABLA INGLESA

Jofré, Consuelo
Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba
consuelojofrecaruso@gmail.com

Pindar, Marina Paula
Escuelas PRO-A y Facultad Regional Córdoba, Universidad Tecnológica Nacional
marinapindar@gmail.com

Sánchez, María Victoria
Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba
sanchez.mvictoria@gmail.com

El aprendizaje de la cultura de los pueblos de habla inglesa es fundamental en el proceso de adquisición del idioma Inglés en el marco de las carreras de licenciatura, profesorado y traductorado, ya que una lengua refleja la sociedad donde se habla, su sistema de valores y sus modos de vida. En este marco y considerando que la humanidad pasó de una cultura oral, que privilegiaba la memoria, a una cultura escritural que enfatizó un modelo de pensamiento lineal, para dar paso en la actualidad a una cultura digital, a un mundo global que demanda “nuevas aproximaciones y nuevos modos de enfocar la formación en capital humano” (Cobo Romaní y Moravec, 2011, p. 21), se debe tener en cuenta como establece el Informe sobre Educación Superior 2016 (Horizon Report) “nuevas formas de enseñanza y aprendizaje que requieren nuevos espacios” (p.12). Por ello, el objetivo de esta presentación es compartir una propuesta de actividades utilizando distintas herramientas digitales en el Entorno Virtual de Aprendizaje como complemento de las clases presenciales en la cátedra Cultura y Civilización de los Pueblos de Habla Inglesa II, asignatura de quinto año de las carreras de Profesorado y Licenciatura en Lengua Inglesa y Traductorado Público Nacional de Inglés de la Facultad de Lenguas (U.N.C). Esta propuesta está basada en el modelo constructivista, para el cual es de suma importancia la actividad mental constructiva del estudiante en el proceso de aprendizaje. Esto significa que lo que el estudiante aprende en un entorno virtual de aprendizaje “no es simplemente una copia o reproducción de lo que en ese entorno se le presenta como contenido a aprender, sino una reelaboración de ese contenido mediada por la estructura cognitiva del aprendiz” (Onrubia, 2005, p.3). De esta manera se promueve un aprendizaje activo, autónomo y colaborativo.

Palabras claves: cultura, inglés, entorno virtual de aprendizaje (EVA), modelo constructivista, blended learning

Aspecto/s a mejorar

En las carreras de Profesorado y Licenciatura en Lengua Inglesa y Traductorado Público Nacional de Inglés, el aprendizaje de la cultura de los pueblos cuya lengua materna es el Inglés es fundamental ya que una lengua refleja la comunidad donde se la habla, su sistema de valores y sus estilos de vida. En este marco y considerando que en la actualidad vivimos en una cultura digital, en un mundo global que demanda “nuevas aproximaciones y nuevos modos de enfocar la formación en capital humano” (Cobo Romaní y Moravec, 2011, p. 21), se debe tener en cuenta como establece el Informe sobre Educación Superior 2016 (Horizon Report) “nuevas formas de enseñanza y aprendizaje que requieren nuevos espacios” (p.12). En

el caso de la asignatura Cultura y Civilización de los Pueblos de Habla Inglesa II, se ha estado implementado un Entorno Virtual de Aprendizaje como parte del enfoque llamado aprendizaje combinado a través de la plataforma Moodle en el que se comparte material de estudio para el abordaje y profundización de ciertos contenidos, se proponen algunas actividades y se comunica el cronograma y fechas importantes. El objetivo de esta presentación es compartir una propuesta de actividades utilizando distintas herramientas digitales para el EVA como complemento de las clases presenciales que promuevan un aprendizaje más activo, autogestionado y en colaboración por parte de los estudiantes. De esta manera se espera que el docente en este entorno virtual cumpla un rol de guía y facilitador para ayudar a los alumnos a generar conocimiento a través de distintas actividades y múltiples recursos.

Descripción del contexto de intervención

El contexto de intervención es el EVA de la asignatura Cultura y Civilización de los Pueblos de Habla Inglesa II, la cual forma parte de quinto año de las carreras de Profesorado y Licenciatura en Lengua Inglesa y Traductorado Público Nacional de Inglés de la Facultad de Lenguas, UNC. Dentro de este EVA, las actividades han sido diseñadas para la Unidad 6 (Multiculturalismo y las Políticas de Racismo) como parte del enfoque llamado aprendizaje combinado.

Contextualización - objetivos

El objetivo ha sido elaborar una propuesta superadora para el EVA de la asignatura en cuestión basándonos en la incorporación genuina de las TIC para el logro de los objetivos generales de la asignatura. Para ello, creemos que es primordial establecer un marco pedagógico-didáctico en el cual se fundamenta nuestra propuesta ya que como plantea Onrubia (2005) “la mera incorporación de herramientas tecnológicas a las prácticas educativas no garantiza en modo alguno que esa mejora se produzca realmente” (p.13). Nuestra propuesta está basada como establece Onrubia (2005) en la relación entre tres elementos: la actividad mental constructiva del alumno que aprende, el contenido que es objeto de enseñanza y aprendizaje y la ayuda sostenida y continuada del que enseña. En cuanto a la actividad mental constructiva del alumno, esto implica que “lo que el alumno aprende en un entorno virtual no es simplemente una copia o reproducción de lo que en ese entorno se le presenta como contenido a aprender, sino una reelaboración de ese contenido mediada por la estructura cognitiva del aprendiz” (Onrubia, 2005, p.3). Con relación al contenido, los actividades propuestas intentan ser facilitadoras del aprendizaje y “potenciar al máximo la interactividad y la creación conjunta de conocimiento” (Duart y Sangrà, 2000, p.22). Por último, la acción docente “tiene como objetivo ofrecer al estudiante herramientas que le ayuden a desarrollar su propio proceso de aprendizaje, a la vez que atienda sus dudas y sus necesidades” (p.22). Además, es fundamental que los docentes de esta asignatura promuevan actividades que ayuden al estudiante a lograr una comprensión apropiada del tiempo tanto cronológico como histórico, para que sea “capaz de reconocer cambios y continuidades de distinta naturaleza en procesos históricos, como así también identificar diversos motivos o factores que explican un hecho o suceso” (Elaskar, 2013, p.6).

Diseño e implementación de las actividades realizadas mediante el uso de las TIC y Habilidades / competencias comunicativas y digitales

Desde una perspectiva centrada en las acciones, tareas o actividades que los estudiantes deben realizar en el entorno virtual, proponemos una serie de actividades que buscan nutrir la experiencia del estudiante a partir de una interacción significativa con una diversidad de medios, formatos audiovisuales y herramientas. Estas actividades han sido diseñadas a partir de los objetivos establecidos en el programa de la cátedra, potenciándolos para el desarrollo de

habilidades de pensamiento, de investigación, comunicativas y sociales en este entorno virtual. El primer objetivo de la asignatura es:

Proporcionar al estudiante una visión global de la historia político-cultural de los pueblos de habla inglesa y de la difusión de la lengua y de la cultura inglesas en el mundo. Considerando que una lengua refleja la sociedad donde se la habla, sus modos de vida y sistema de valores, es decir, que los significados están culturalmente determinados, el aprendizaje sistemático de la Cultura constituye una etapa necesaria del proceso de adquisición del idioma extranjero. (Fadda, González del Pino y Rezzónico, 2018, p.2)

Para abordar la historia político-cultural de los pueblos de habla Inglesa desde una visión global y lograr este primer objetivo, proponemos valernos de las potencialidades que tienen las aplicaciones para elaborar líneas de tiempo interactivas, que permitan incluir información en diversos formatos (texto, video, imagen e hipervínculos), apelando a diferentes esquemas de representación que resulten pertinentes. De esta forma, la consigna para esta actividad sería: Elaboren una línea de tiempo del desarrollo histórico del Multiculturalismo y las Políticas de racismo en los Estados Unidos o el Reino Unido de forma grupal. Es importante que utilicen, no solo las notas de clase, sino también el material de lectura provisto por la cátedra y cualquier otra fuente digital que consideren confiable y pertinente. Para crear la línea de tiempo sugerimos utilizar la aplicación *online* Genially de forma gratuita (<https://www.genial.ly/es>) ya que les permite trabajar de forma colaborativa. En la Figura 2 se puede ver un ejemplo de plantilla llamada “procesos temporales” realizada con esta aplicación. En caso de tener dificultades para utilizar Genially, pueden visualizar el siguiente video-tutorial: <https://www.youtube.com/watch?v=DKndve9DK8g>



Figura 1. Plantilla para procesos temporales de la aplicación Genially

Esta tarea involucra al estudiante desde un rol activo de lectura, investigación, selección y toma de decisiones que colaboran en el desarrollo de una mirada global del proceso histórico pero a su vez sintética y particular para elegir los hechos relevantes y las imágenes significativas para incluir en la línea de tiempo. Dado el medio digital en el que debe circular la línea de tiempo para ser explorada, proponemos que la misma se entregue a través del recurso “tarea” de Moodle. El docente puede realizar una selección de algunas de las líneas presentadas y publicarla en el aula virtual para compartirlas con el resto de los estudiantes. Asimismo, de usarse el recurso “foro” para esta socialización, la instancia puede darse para la discusión sobre las producciones y los contenidos abordados.

Otro objetivo establecido para la asignatura es “Poner en contacto al estudiante con algunos desarrollos culturales de Latinoamérica, y en particular de la Argentina, que puedan compararse y contrastarse con desarrollos similares en alguno(s) de los pueblos de habla

inglesa” (Fadda, González del Pino y Rezzónico, 2018, p.3). Para avanzar sobre el logro de este objetivo, proponemos utilizar software o aplicaciones web que faciliten la elaboración de mapas mentales con diversas formas en función de las relaciones que puedan establecerse entre los conceptos abordados y la información disponible. La consigna sería:

Teniendo en cuenta las preguntas trabajadas en el Mini-Seminario Racismo en Argentina y el material bibliográfico propuesto por la cátedra sobre Multiculturalismo y las Políticas de Racismo, elaborar un mapa mental en grupos que permita comparar y contrastar el desarrollo del racismo en Argentina y en Gran Bretaña, Estados Unidos o Canadá. Pasos a seguir:

1. Realizar el mapa mental de forma colaborativa utilizando alguna de las siguientes aplicaciones GoConqr (<https://www.goconqr.com/>), Xmind (<https://www.xmind.net/>) o Mindmeister (<https://www.mindmeister.com/es>).
2. Compartir su mapa mental en el mural digital Padlet dispuesto en el aula virtual.
3. Comentar al menos dos producciones de compañeros, señalando aspectos positivos y aspectos a mejorar en la disposición de la información en el mural digital.



Figura 2. Mural digital colaborativo con la aplicación Padlet

Un tercer objetivo de la asignatura plantea:

Lograr que el estudiante desarrolle competencias interculturales que contribuyan a lograr una comprensión empática de la realidad cultural de los pueblos de habla inglesa, sin que ello vaya en desmedro de la valoración de la cultura nacional y latinoamericana y de su proyección en el ámbito universal. (Fadda, González del Pino y Rezzónico, 2018, p.3)

Para trabajar sobre este objetivo tomaremos una práctica que es habitual en la cátedra. Esta práctica es la utilización de viñetas como disparadoras del debate en torno a una temática. La herramienta sugerida para esta práctica es VoiceThread, la cual no solo permite registrar las intervenciones orales de los estudiantes que luego pueden ser escuchadas múltiples veces con propósitos de auto-evaluación, sino que también promueve habilidades cognitivas y comunicativas en relación con la construcción y organización del discurso oral, que refleje de forma clara las opiniones y posturas, utilizando los recursos lingüísticos acordes a la audiencia y medio de publicación. La consigna sería:

Observe y describa la viñeta. Luego responda de forma oral a través de la aplicación Voicethread (ver Figura 3) las siguientes preguntas: ¿Cuáles son las representaciones que se pueden desprender de la viñeta? ¿Cuáles son las posibles intencionalidades del autor (John T. McCutcheon) al publicarla en el año 1904?



Figura 3: Herramienta digital Voicethread para la actividad oral sobre la viñeta

Otra actividad que proponemos es en torno al Renacimiento de Harlem de los años 1920. Para ello, sugerimos la siguiente consigna: Visualizar las siguientes expresiones artísticas propias del Renacimiento de Harlem (Figuras 4 y 5) e introducir un comentario valorándolas en función de su capacidad de ser un medio eficiente a partir del cual individuos y grupos pueden expresar su historia, sus frustraciones y sus esperanzas de futuro. También pueden sugerir nuevas expresiones culturales (música, literatura, pintura) relacionadas y comentarlas en la aplicación Voicethread.



Figura 4.
Ellis Wilson. *Funeral Procession*, 1950



Figura 5.
Palmer Hayden. *Midsummer Night in Harlem*, 1936.

Finalmente, otro objetivo de la asignatura establece “lograr que el estudiante sea capaz de activar los procesos de reflexión, comparación, identificación, interrogación, creación y verificación de problemáticas culturales” (Fadda, González del Pino y Rezzónico, 2018, p.3). Para este objetivo proponemos modificar la actividad llamada “Seminario Virtual” incluido en el EVA. En esta actividad, los alumnos tienen que mirar el video del discurso *I have a Dream* de Martin Luther King en 1963 y responder una serie de preguntas. Nuestra propuesta sería: Analizar los videos de los discursos de Martin Luther King jr. (*I have a Dream*: <https://www.youtube.com/watch?v=3vDWWy4CMhE>) y Antonio Banderas (*El orgullo de Sentirse Hispánico*: <https://www.youtube.com/watch?v=dnxBjoyKzD0>) para escribir de manera colaborativa un ensayo que compare y contraste ambos discursos y que refleje una visión global de la temática en dos momentos y espacios históricos diferentes. Pasos a seguir:

1. Analizar los discursos respondiendo las preguntas propuestas como guía orientadora.
2. Crear un documento de texto en Google Drive para trabajar de forma colaborativa en la escritura del ensayo.
3. Invitar al docente a cargo para monitorear la tarea de producción. El rol del docente será de acompañamiento en caso de que surgieran dudas en relación con las diversas formas de organizar la tarea e intervenir en este espacio virtual.

4. Entregar la versión final del ensayo a través del EVA.

Impacto y evaluación de la experiencia

Estas actividades quedan a disposición de la cátedra de Cultura y Civilización de los Pueblos de Habla Inglesa para ser implementados a través del Entorno Virtual de Aprendizaje de dicha asignatura cuando los docentes lo crean pertinente.

Referencias bibliográficas

- Banderas, A. [PremiosPlatino]. (2015, agosto 3). *El Orgullo de Sentirse Hispano* [Archivo de video] Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=dnxBjoyKzD0>
- Cobo C. y Moravec J. (2011). *Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Barcelona: España: Colección Transmedia XXI. Universidad de Barcelona.
- Duart, J. y Sangrà, A. (2000). *Formación universitaria por medio de la web: un modelo integrador para el aprendizaje superior*. En J. M. Duart: A. Sangrà (eds.). *Aprender en la Virtualidad*. Barcelona, España: EdiUOC.
- Elaskar, M.R. (2013). *El uso de las TICs para resignificar la enseñanza de la historia en las aulas*. XIV Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Mendoza, Argentina: Departamento de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo.
- Fadda, S., González del Pino, D. y Rezzónico, G. (2018). *Programa Académico Ciclo Lectivo 2018 de la Asignatura Cultura y Civilización de los Pueblos de Habla Inglesa II*. Córdoba: Facultad de Lenguas. Universidad Nacional de Córdoba.
- Johnson, L., Adams Becker, S., Cummins, M., Estrada, V., Freeman, A., y Hall, C. (2016). *NMC Informe Horizon 2016 Edición Superior de Educación*. Texas, USA: The New Media Consortium
- King, M. [Ilya Gokadze]. (2013, agosto 23). *I have a Dream* [Archivo de video] Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=3vDWWy4CMhE>
- Onrubia, J. (2005). *Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento*. RED. Revista de Educación a Distancia, número monográfico II. Recuperado de <http://www.um.es/ead/red/M2/>.
- Palmer, H. (1936). *Midsummer Night in Harlem* [Pintura]. Los Angeles, The Museum of African American Art.
- Wilson, E. (1950). *Funeral Procession* [Pintura]. Nueva Orleans, Amistad Research Center.

PROPUESTA PEDAGÓGICA PARA LA INCORPORACIÓN DE TIC EN LA ENSEÑANZA DEL PORTUGUÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

Larrieu, Mariana
UNRC/UNGS/UNLP
marianalarrieu@gmail.com

Laguzzi, Alejandro
UNGS/UNdeC
alejandrolaguzzi@yahoo.com.br

La transformación sociotécnico-pedagógica dada por el “ecosistema digital” actual precisa replantear los ecosistemas educativos con enfoques y modelos pedagógicos alternativos. Dar respuesta a los actuales objetivos educativos y avances tecnológicos implica: nuevos métodos de enseñanza, didácticas, métodos de evaluación y organización. Las tendencias educativas plantean pedagogías emergentes a desarrollar en el corto plazo: aprendizaje mixto o *b-learning* y aprendizaje colaborativo.

Pensar la educación para el futuro implica incluir e innovar creativamente en el uso de las nuevas tecnologías no solo al pensar estrategias, realizar tareas o actividades, sino también al planificar, al plantear los propósitos y objetivos, al seleccionar y organizar los contenidos y a la hora de evaluar el aprendizaje.

En este contexto, nuestro objetivo fue presentar acciones pedagógicas a partir de recursos móviles como grupos en redes sociales y pizarras colaborativas como factor de transformación en la práctica educativa en dos comisiones de Portugués 1 de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS), con el fin de desarrollar competencias necesarias para el trabajo colaborativo.

Portugués es una materia curricular de modalidad presencial en la que se trabajan las 4 habilidades y se dicta en los profesorado de Lengua y Literatura, Geografía, Historia, Filosofía; y en las licenciaturas en Comunicación, Administración Pública, Estudios Políticos, Política Social, Urbanismo, e Ingeniería Industrial. El dictado es realizado en dos niveles que son transversales a dichas carreras de allí que los cursos sean heterogéneos y con intereses variados.

Presentamos aquí, la experiencia realizada a lo largo de un semestre en la que se propuso utilizar WhatsApp y Padlet como recursos para que los alumnos desarrollen competencias (búsqueda de información y producción) y habilidades digitales cognitivas y no cognitivas: selección de información y cooperación, entre otras correspondientes a las nuevas formas de producción, circulación y apropiación del conocimiento tanto personal como colectivo.

Palabras clave: TIC, ecosistema digital, habilidades cognitivas y no cognitivas, innovación tecnológica

Descripción del problema

La Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS), en donde realizamos la experiencia cuenta con la plataforma Moodle, una red de internet abierta y algunos laboratorios con computadoras con acceso a internet. En el departamento de idiomas solo el área de inglés dicta curso de lectocomprensión en modalidad virtual. En el caso de portugués, la oferta de cursos virtuales no está planteada.

Con el objetivo de reunir datos que nos orientaran en la elaboración de algunas acciones pedagógicas como factor de transformación de nuestra propia práctica, decidimos realizar un

sondeo a los alumnos de las comisiones de Portugués 1 que tendríamos en el 1er. y 2do. semestre del 2018. Se indagó respecto al uso que le han dado a la plataforma *moodle* en otras asignaturas.

Los comentarios sobre sus experiencias en la plataforma han sido “negativos” y hasta “desalentadores”. Entre las respuestas encontramos: “*falta de interacción con otros compañeros de cursada*”, “*demasiado aburrido*”, “*hay que esperar las respuestas de los tutores más tiempo de lo esperado*”; “*sirve como reservorio de apuntes*”; “*es mejor utilizar el tiempo para prestar atención en las clases presenciales*”; “*no sirve para conversar y sacarse dudas*”, entre otros.

Frente a esta imagen sobre el uso de la plataforma, se decidió incorporar, a modo de prueba, en dos comisiones de Portugués 1 (de 20 alumnos cada una), un conjunto de actividades mediante la utilización de tecnología móvil, a partir de la conformación de grupos de trabajo en redes móviles cerradas al curso. Con la intención de mejorar la “imagen” y experiencia en el uso de los recursos digitales aplicados a la educación y la intención de acercarlos al aprendizaje autodirigido, al trabajo colaborativo, a la autoevaluación y la coevaluación se decidió la utilización de recursos digitales plausibles de utilizar con tecnología móvil tanto en las clases presenciales como fuera de ellas como son el WhatsApp y el Padlet. Las *apps* utilizadas fueron seleccionadas por ser de simple y fácil descarga, así como su utilización.

Descripción del contexto de intervención

La UNGS es una de las 13 universidades nacionales que se encuentra en el segundo cordón del conurbano bonaerense. Su población es heterogénea: conviven alumnos que son el primer integrante en acceder a la universidad con alumnos provenientes de barrios favorecidos de la región; alumnos sostén de familia con otros que no trabajan; alumnos entre 18 y 50 años.

Portugués es una materia curricular en la que se trabajan las 4 macrohabilidades. Presenta dos niveles con una carga de 48 horas cada uno y se cursa una vez por semana, durante 3 horas. La asignatura es obligatoria en los profesorado de Lengua y Literatura, Geografía, Historia, Filosofía; en las licenciaturas en Comunicación, Administración Pública, Estudios Políticos, Política Social, Urbanismo, e Ingeniería industrial. El dictado es transversal a dichas carreras y de allí que los cursos sean, aun, más heterogéneos y con intereses variados.

Descripción de la experiencia

La experiencia realizada consistió en introducir objetivos no solo curriculares, sino también referidos a la utilización de la tecnología cuando aplicada al aprendizaje. Como referíamos, se decidió el uso de recursos plausibles de ser utilizados cotidianamente como el WhatsApp, pero con un objetivo diferente del uso habitual que realizan de dicha tecnología, así como introducirlos al uso del recurso Padlet. Es claro que la tecnología móvil facilita en gran medida la disminución de la brecha sociocultural, no así la digital. Muchos de los alumnos que llegan al ámbito universitario no poseen las habilidades necesarias para conseguir la apropiación del conocimiento en el contexto de la “sociedad líquida” (Area Moreira, 2012) de nuestros días. A pesar, de poseer, como menciona Martínez Alvarado (2016), las habilidades para configurar un teléfono inteligente, cambiar sus preferencias y conectarlo a diversas redes de datos, ellos no poseen las habilidades necesarias para poder resolver algunos problemas que se plantean en el ámbito educativo.

Sin abandonar el trabajo con el libro didáctico, en cada comisión se conformó un “grupo de trabajo de Portugués 1” en WhatsApp con el objetivo de darle otro uso a la red social, motivar el trabajo colaborativo e involucrar el desarrollo de la asignatura a la interiorización con su propio aprendizaje. Al tratarse de un idioma extranjero en el que se trabajan las cuatro macrohabilidades, el desafío principal consistía en que el alumno pudiese realizar las actividades que se detallan más abajo, en la lengua extranjera, del mismo modo que las

preguntas, las correcciones y sugerencias que deberían dar a sus colegas (coevaluación), incluyendo una autoevaluación.

Contextualización – objetivos

El objetivo central de nuestra experiencia consiste en proponer acciones pedagógicas fundamentales para su integración al dictado de la asignatura Portugués, como herramientas de trabajo y como factor de transformación de nuestra propia práctica educativa.

Las nuevas tecnologías han modificado lo que entendemos por educación y el conocimiento ha sido redimensionado. A nuestro juicio, existen dos elementos básicos con los que el paradigma de la educación para el futuro se depara. Por un lado, la tecnología en sí misma y las posibilidades que ello conlleva y, por otro, el descentramiento del lugar del docente que, al trabajar con las nuevas tecnologías, genera, produce y provoca. Es necesario incorporar otras habilidades que todo ser humano posee: creatividad e innovación. El paradigma anterior consideraba al conocimiento como formal, no formal e informal, y discriminaba aquello a ser enseñado de lo que no lo sería. Además, un “relato” donde todo conocimiento que proviniera del “afuera” de la institución educativa era “amenazante” (Díaz, 2012), “fuera de lugar”.

Redimensionar el conocimiento implica incorporar, gracias a la red de nodos interconectados que representa la tecnología, lo que en nuestra formación era considerado inútil, “fuera de lugar”. El mundo de lo informal. En palabras de Freire, “la educación ya sucede, sobre todo, fuera de las instituciones educativas y de los procesos educativos formales” (2012, p. 71).

A pesar de existir teorías que intentan modificar el lugar del docente (como en el caso del constructivismo social, el docente como facilitador, motivador, orientador y estimulador), no colocan el conocimiento fuera del ámbito escolar.

En este sentido, transformar el imaginario docente no es tarea fácil; es necesario derribar los muros mentales con los que hemos sido formados. Como refiere Marcelo, “el conocimiento de los profesores se construye en interacción con las experiencias anteriores y actuales, en contacto con la práctica, así como en relación con las actividades de formación en las que los profesores participan” (2001, p. 573).

Desde la visión de lo que conocemos como pedagogía abierta, se pone énfasis en facilitar la comunicación entre participantes, generando conocimiento en la interacción y en un contexto determinado colaborativamente. La experiencia educativa que se propuso, utilizando las palabras de Marta G. Franco citada por Freire (2012), ressignifica la educación y la saca de los espacios formales y reglados, enfatiza la creación colectiva “y horizontal del conocimiento para compartirlo libremente, el interés por poner en valor todo tipo de saberes no necesariamente académicos y el declararse en construcción permanente y aprendizaje continuo” (p. 55).

En este sentido, desarrollar entornos informales de aprendizaje como la experiencia que realizamos, pueden, desde el uso de la tecnología con un método abierto, desenvolver las habilidades tecnológicas para continuar así el enriquecimiento del propio PLE (Entorno Personal de Aprendizaje) (Castañeda & Adell, 2013). Para ello, es necesario que la ayuda educativa facilite la construcción de significados y sentidos en torno al contenido de aprendizaje. Es un proceso que permite una adaptación dinámica, contextual y situada entre el nuevo contenido y lo que este aporta al aprendizaje.

Contenidos trabajados

La propuesta de trabajar con TIC se desarrolló a lo largo de todo el semestre, los contenidos trabajados corresponden al programa del nivel 1 en el que se trabajaron 3 de las 4 unidades distribuidas en las 48 horas que tiene el curso: Estrategias de presentación (saludos formales e informales). Expresiones de cortesía. Datos personales. Formas de negación y afirmación. Pronombres personales. Artículos definidos e indefinidos. Contracciones. Registros formal/informal. Acciones en presente y futuro. Actividades, rutina (semanales y fin de semana),

horas, adverbios de frecuencia. Verbos regulares e irregulares en Presente del Indicativo. Futuro Inmediato. Relatos de situaciones del pasado. Pretérito Perfecto e Imperfecto.

Consignas

1. Apresentação pessoal: Utilizar o Padlet. Página do Padlet: <https://padlet.com/> Tutorial: <https://youtu.be/puw4axLB5rA> Apresente-se para seus colegas (a modo de uma rede social). Leve em conta falar sobre gostos, hobbies, família, trabalho, música, cinema, tempo livre, entre outras coisas.
2. Como eu desfruto da minha vida. Atividades rotineiras. Faça sua redação comentando a sua semana, frequência das atividades. Comente de que coisas você desfruta cotidianamente. Escolha algum colega do grupo e sugira correções ou expressões. Depois da sua exposição oral, corrija o seu próprio trabalho.
3. Quando eu era criança: Procure vocabulário sobre jogos e brincadeiras. O que você fazia com seus amigos, na escola, no dia a dia. Comente as atividades que realizava quando criança.
4. As melhores férias da minha vida: Procure vocabulário ou expressões para descrever o espaço físico das suas melhores férias. Comente quando, onde e com quem foram as suas melhores férias. Explique o porquê da sua escolha.
5. Auto avaliação e co-avaliação: Avalie algum colega do curso, dê dicas de sua produção. Outorgue uma qualificação segundo a rubrica de avaliação. Realize um comentário sobre seu próprio aprendizado. Explique as suas dificuldades, seu desempenho, se atingiu ou não as suas expectativas. Que coisas considera que possuem valor para a sua formação? Seguindo a rubrica de avaliação, auto avalie seu desempenho. Defenderá o comentário oralmente.

Espacios curriculares involucrados

Proyecto en lenguas extranjeras, lenguaje, comunicación.

Diseño e implementación de las actividades realizadas mediante el uso de las TIC

La experiencia realizada se inició a través de la conformación de un grupo de WhatsApp con el objetivo de conformar el conocimiento de todos sus integrantes y sus relaciones interpersonales. El grupo de WhatsApp formado funcionó como espacio de intercambio de preguntas, respuestas, *links* de interés, músicas para escuchar y cualquier otra actividad que los alumnos incluyeran relacionado siempre con los contenidos que se trabajaban. Así algunos alumnos subieron imágenes, videos, memes, explicaciones, dudas, informaciones, hasta inclusive lectura de poemas, y la función docente fue la de promover el trabajo colaborativo y orientar a fin de ofrecer la ayuda ajustada al contexto de cada grupo.

Las actividades realizadas en el recurso Padlet fueron secuenciadas respetando la organización curricular de la asignatura mediante la utilización de consignas simples motivando a los alumnos a desarrollar habilidades digitales (uso de un recurso digital, uso de la red WhatsApp). Por ejemplo, a partir de la utilización del recurso pizarra (Padlet), se les solicitó a los alumnos presentarse y comentar sus datos personales, gustos y actividades cotidianas. En esta fase, se motivó a aquellos alumnos desconocedores de la tecnología mediante la orientación sobre su uso y promoviendo la participación de todos los integrantes del curso con la intención de producir textos individuales en portugués, incorporando información de la clase asistencial y aquella que pudiese ser recabada en la red o en el grupo de WhatsApp.

En la clase presencial, se estimulaba la participación oral con la promoción de la lectura y análisis de las producciones individuales con el objetivo de comparar, comentar corregir o modificar las intervenciones. Esto utilizaba aproximadamente un tercio de las 3 horas cátedra.

Pueden verse los resultados en <https://padlet.com/peladolag/nfx85bh3x2zs>

Habilidades / competencias comunicativas y digitales

Desarrollar y promover las habilidades no cognitivas implica reconocer que existen ciertos patrones de pensamiento, sentimientos y conductas que se desarrollan no solo en el ámbito formal de educación, sino también longitudinalmente. Dichas habilidades como perseverancia, responsabilidad o cooperación, las de desempeño y socioemocionales favorecen el desarrollo de las habilidades cognitivas. La importancia de estas habilidades implica reconocer que cualquier actividad experiencial y extracurricular participa de la formación de la identidad de los alumnos. Ellas inciden en el desarrollo personal, el desempeño académico, el espíritu cívico, la participación ciudadana y las destrezas para un buen desempeño laboral. Por ello, Cobo (2016) concluye que es necesario contar con elementos que reconozcan tanto las competencias interpersonales como las intrapersonales en los diferentes contextos de la vida, ya que estas competencias predicen futuros logros a lo largo de la vida. Por otro lado, se busca desarrollar las habilidades digitales como búsqueda y selección de información, además de producción y, fundamentalmente, autoproducción.

Impacto y evaluación de la experiencia

Las actividades realizadas fueron evaluadas siguiendo una rúbrica desarrollada especialmente para la propuesta, que constaba de una escala cualitativa y cuantitativa con cuatro bandas de evaluación: Excelente (10-9), Bueno (9-8-7), Satisfactorio (6-5-4) y Requiere revisión (menos de 4). Además, se complementó con una escala holística, también con cuatro bandas de corrección cada una. Esta escala incluía la evaluación de resolución de las actividades, aspectos del contenido (respecto al manejo de los conceptos y el contenido de los recursos utilizados) y aspectos gramaticales.

Hubo espacio para que el alumno se autoevaluara y coevaluara a sus colegas. Dicha actividad se llevó a cabo después de cada intervención en la que todo el grupo participaba y al final de la cursada. En este último caso, se les solicitó un trabajo metacognitivo respecto a su propio aprendizaje (¿cómo se posicionó en relación con el idioma?, ¿qué progresos encontró en su desarrollo, ¿cuáles fueron sus dificultades, ¿a qué motivos las atribuía?, ¿cómo podría ser mejorado su modo de aprender?, ¿qué elementos resolutivos utilizado por algún colega podría ser utilizado para su propio aprendizaje?, ¿cómo y por qué cree que aprendió?, ¿cuáles fueron sus logros?).

Al finalizar el semestre, se volvió a aplicar el sondeo a partir de entrevista personales con preguntas abiertas. Dicha entrevista comprendía parte del cierre de la cursada y fue realizada en portugués. Los comentarios sobresalientes se refirieron a la innovación en la utilización de un recurso para aprender portugués, conocer a los colegas de cursada, ser la primera vez en autoevaluarse y evaluar a otros colegas; al inicio, el sentir vergüenza por su propia producción frente al juzgamiento de otros; algunos alumnos refirieron desconocer el recurso Padlet o no haber utilizado el WhatsApp para aprender y estudiar. Consideramos positivo el resultado de la experiencia.

A modo de conclusión, como dice Onrubia: “Caracterizar el aprendizaje en entornos virtuales como un proceso de construcción supone, esencialmente, afirmar que lo que el alumno aprende en un entorno virtual no es simplemente una copia o una reproducción de lo que en ese entorno se le presenta como contenido a aprender, sino una reelaboración de ese contenido mediada por la estructura cognitiva del aprendiz” (2005, p. 3). Los recursos utilizados, las actividades propuestas permitieron cumplir los objetivos del curso.

Referencias bibliográficas

- Area Moreira, M. (2015). *Reinventar la escuela del S. XXI. Enseñar y aprender en la Red*. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=dbdEH0dF-2o>
- Castañeda, L. y Adell, J. (Eds.) (2013). *Entornos Personales de Aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red*. Alcoy: Marfil.
- Cobo C. (2016). Nuevas formas de evaluar: la innovación pendiente. Lugo M. T (coord.). *Entornos Digitales y políticas educativas: dilemas y certezas*. Bs. As.: Unesco. pp.225-244.
- Diaz, R. (2012). ¿Y si la educación sucede en cualquier momento y en cualquier lugar? Diaz, R y Freire, J. (Eds.) (2012). *Educación Expandida*. E-book. pp.51-66. Recuperado de: <http://www.zemos98.org/eduex/spip.php?article171>
- Freire, J. (2012). Educación expandida y nuevas instituciones. Diaz, R. y Freire, J. (Eds.) (2012). *Educación Expandida*. E-book. pp.67-81. Recuperado de: <http://www.zemos98.org/eduex/spip.php?article171>
- Marcelo, C. (2001). Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento. *Revista Complutense de Educación*, volumen 12, n.º 2, pp.531-593.
- Martinez Alvarado, H. (2016). *Recursos digitales en el aula: desafíos y oportunidades*. Disponible en: <https://www.slideshare.net/hugomart/recursos-digitales-en-el-aula-desafos-y-oportunidades>
- Onrubia, J. (2005). Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento. *RED, Revista de Educación a Distancia*, número monográfico II. Disponible en: https://www.um.es/ead/red/M2/conferencia_onrubia.pdf

RECURSOS DIGITALES PARA ACTIVIDADES DE CIERRE DE UNIDAD EN UN CURSO EN LÍNEA DE ILG (INTERCOMPRESIÓN EN LENGUAS GERMÁNICAS)

Lauría de Gentile, Patricia
patlauria@gmail.com

Pérez, Susana Paola ,
susanaperez07@gmail.com

Götze, Katharina
katharinagotze@gmail.com

Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba

El curso de Intercomprensión en Lenguas Germánicas (ILG) que será creado en el marco del proyecto de investigación 2018-21 sobre desarrollo de materiales digitales para la ILG, estará anclado en nuestra experiencia en diseño de materiales en soporte papel (Lauría de Gentile 2013, 2014, Lauría y Wilke, 2014, Wilke y Lauría de Gentile 2017), y, en las bases teóricas que sustentan una Educación en Línea (EeL) de calidad. El objetivo de esta ponencia es explorar algunos recursos digitales que podrían servir de soporte para la construcción de un aspecto del curso de ILG en línea, más precisamente el tipo de tarea que denominamos de cierre: “Closure, Zum Schluss, Als afsluiting” (Lauría de Gentile, Merzig, Trovarelli, van Muylem y Wilke 2016, p.13). Este tipo de actividad permite a los participantes de un curso de lectocomprensión simultánea en alemán y neerlandés a través del inglés como lengua puente, analizar el contenido informativo de los textos que se han leído y comprendido, comparar informaciones con los conocimientos previos que poseían y evaluar o dar una opinión acerca de los mismos. Este tipo de tarea está fuertemente anclada en las investigaciones sobre lectura en lenguas extranjeras (Grabe y Stoller, 2013; Hudson, 2007) que hacen hincapié en los propósitos de la lectura, entre ellos, el de leer para obtener información. Esta ponencia tiene como objetivo analizar las potencialidades de algunas herramientas digitales colaborativas y no colaborativas que permitan a los alumnos consolidar las habilidades lingüísticas y las estrategias intercomprensivas desarrolladas en cada unidad. El análisis de los recursos será ilustrado por medio de algunas actividades que permitirían a los alumnos un desarrollo gradual y sistemático de la reflexión sobre los procesos involucrados en lectura intercomprensiva. Este análisis constituirá un aporte a la investigación sobre EeL y permitirá avanzar sobre el diseño de materiales digitales de calidad para la ILG.

Palabras clave: intercomprensión en lenguas germánicas(ILG), recursos digitales , Educación en Línea (EeL), actividades de post lectura

Introducción

El propósito de este trabajo es describir algunas experiencias de diseño de actividades para el curso de Intercomprensión en Lenguas Germánicas (ILG) que será desarrollado en el marco del proyecto de investigación 2018-21 sobre la creación de materiales digitales para la ILG. Concretamente, nos abocaremos a analizar las fortalezas y debilidades de algunos recursos digitales que podrían servir de soporte para la construcción de tareas que pertenecen a una de las fases finales del proceso de intercomprensión: las actividades que denominamos “de cierre”: *Closure, Zum Schluss, Als afsluiting* (Lauría de Gentile, Merzig, Trovarelli, van Muylem y Wilke 2016, p.13).

En nuestra investigación el concepto de intercomprensión refiere a desarrollar la competencia

receptiva escrita en lenguas de una misma familia lingüística (Doyé, 2006; Meißner, 2004; Möller, 2011; Marx, 2007; Hufeisen/Marx, 2014 etc.). En este proceso, son los conocimientos previos de los aprendientes, ya sea de su lengua materna o de una lengua extranjera, los que permiten que se activen procesos de transferencia que son clave para el desarrollo de la competencia lectora en lenguas emparentadas. En nuestro contexto, los aprendientes disponen de conocimientos previos del inglés, que funciona como lengua puente para acceder a la lectura de textos en las lenguas germánicas alemán y neerlandés.

Los antecedentes de la investigación actual son proyectos bianuales que fueron avalados por la Secretaría de Ciencia y Técnica (Secyt) de la UNC: Intercomprensión en lenguas germánicas para hispanohablantes: Evaluación y adecuación de materiales (2012-2013), Intercomprensión en Lenguas Germánicas para hispanohablantes: Investigación sobre materiales en soporte papel, en audio y con apoyo virtual (2014-2015) y Estrategias de aprendizaje para el desarrollo de la intercomprensión en lenguas germánicas en hispanohablantes (2016-2017).

El objetivo de las primeras dos investigaciones fue el diseño de materiales para desarrollar las habilidades de intercomprensión simultánea en alemán, inglés y neerlandés cuyo resultado se plasmó en la publicación del material *INTERGER: Manual de intercomprensión en lenguas germánicas para hispanohablantes* (Lauría, Merzig, Trovarelli, van Muylem y Wilke: 2016), primero en su tipo en Latinoamérica. El material consiste de 13 unidades, tres autoevaluaciones, un compendio gramatical y un CD que contiene los audios de todos los textos del manual y algunos ejercicios, que al fomentar la identificación de la correspondencia fonema – grafema ayudan a la comprensión.

Esta ponencia tiene como objetivo explorar las potencialidades de algunas herramientas digitales para diseñar tareas de cierre que lleven a consolidar las habilidades lingüísticas y las estrategias intercomprensivas desarrolladas en cada unidad o módulo del curso en línea que diseñaremos en el marco de este proyecto. El análisis de los recursos será ilustrado por medio de algunas actividades que permitirían a los alumnos la aplicación gradual y sistemática de los procesos de reflexión que potencian la intercomprensión.

Fases de la lectura intercomprensiva

La lectura simultánea en lenguas emparentadas es un proceso anclado en investigaciones en lectura en lenguas extranjeras y terceras, así como en intercomprensión en lenguas pertenecientes a la misma familia lingüística, que es un proceso basado en la transferencia. Cuando hablamos de transferencia nos referimos tanto a la intralingüística, como a la interlingüística y la transferencia didáctica, relacionada con experiencias previas de aprendizaje formal de lenguas (Marx, 2007; Hufeisen, 2003; Neuner, 2009;)

Las investigaciones que nuestro equipo viene realizando desde el año 2008, en la Facultad de Lenguas UNC, nos han permitido establecer que el desarrollo de las habilidades receptivas simultáneas en alemán y neerlandés a través del inglés como lengua puente puede lograrse mediante una propuesta pedagógica que consta de varias fases. Estas fases podrán resumirse en tres momentos: fase previa a la lectura, durante la lectura y post lectura (Lauría y Wilke 2014; Wilke y Lauría de Gentile, 2017; Lauría de Gentile y Wilke, en prensa).

Las actividades que denominamos “de cierre” pertenecen a la tercera fase antes mencionada, y son aquellas que permiten a los lectores analizar el contenido informativo de los textos que se han explorado y comprendido, comparar informaciones con los conocimientos previos que poseían y evaluar o dar una opinión acerca de los mismos. Este tipo de tarea está fuertemente anclada en las investigaciones sobre lectura en lenguas extranjeras (Grabe y Stoller, 2013; Hudson, 2007) que hacen hincapié en los propósitos de la lectura, entre ellos, el de leer textos auténticos, novedosos y relevantes para obtener información.

Timetoast como herramienta para la intercomprensión de textos narrativos

[Timetoast](#) es una aplicación *online* permite a los alumnos crear líneas del tiempo interactivas. Se puede usar de manera gratuita y tiene una interfaz muy sencilla. Los usuarios deben crear una cuenta. Cada línea del tiempo debe tener un título, se le puede agregar una descripción y una imagen alusiva. Luego se añaden los eventos. A cada uno se le coloca un título, se puede agregar una descripción, una imagen y la fecha correspondiente. Los proyectos se pueden editar hasta que estén listos y se puedan hacer públicos, es decir, visibles para todos los usuarios de Timetoast. Una vez que se hacen públicos, el sistema otorga un código de acceso para el proyecto y con ese link se pueden compartir las líneas de tiempo creadas. Usando la versión gratuita, el proyecto puede ser editado por un solo usuario, por lo tanto no permite el trabajo colaborativo.

A continuación, se ejemplifica la utilización de esta herramienta digital en el contexto del curso en formato papel que se diseñó en investigaciones anteriores: *INTERGER: Manual de intercomprensión en lenguas germánicas para hispanohablantes* (Lauría, Merzig, Trovarelli, van Muylem y Wilke, 2016). La guía 11, *A remarkable painter, Ein berühmter Künstler, Een bijzondere schilder*, presenta una selección de tres textos acerca de la vida del pintor Vincent van Gogh. Se trata de tres textos sobre la misma temática, aunque no paralelos en el sentido de ofrecer la misma información, en las tres lenguas estudiadas.

La actividad de cierre pensada en este contexto les propondría a los alumnos realizar una selección de información para elaborar una línea del tiempo que resuma la vida del pintor. Se instruiría a los alumnos a utilizar la herramienta Timetoast para diseñar un resumen visual cronológico que presente los eventos más importantes de la vida del artista. Para ello, luego de releer los tres textos, cada participante debería seleccionar al menos dos eventos significativos que se mencionan en cada uno para armar su resumen visual, a la que podrían agregar imágenes o videos que ilustren algunos de esos eventos. Las producciones se podrían compartir en un foro para que los compañeros y el/la docente-tutor/a puedan comentar acerca de similitudes y diferencias entre los trabajos, así como acerca de posibles falencias en la intercomprensión evidenciada en alguna de las síntesis visuales.

Piktochart como recurso individual para actividades de cierre

La aplicación [Piktochart](#) es una herramienta gratuita en línea que permite crear infografías ya sea para comunicar visualmente el resumen de los textos que se han leído, o para la presentación de información de un modo más memorable y atractivo. A su vez, ofrece una opción paga que activa más opciones, plantillas etc. de elaboración. Para usar la herramienta se debe crear un usuario y luego se trabaja en línea diseñando la infografía, que una vez terminada se puede descargar como archivo PNG eligiendo dos diferentes calidades de resolución (en la versión paga se puede descargar también como PDF). Una vez elaborada la síntesis visual, se puede colocar en modo público pero no permite la edición colaborativa. La herramienta ofrece una vasta biblioteca de medios y recursos gráficos, permite incluir videos, mapas y estadísticas, pero no cuenta con animaciones, objetos en 3D ni la posibilidad de incluir contenido de audio. Otra posible desventaja podría ser el factor tiempo que requiere la herramienta para explorar todas las funciones.

Aplicando este recurso, proponemos para la actividad de cierre de la unidad mencionada del manual INTERGER la siguiente consigna:

- a. Sobre la base de la información leída en la guía sobre el pintor Van Gogh, elaboren un resumen visual utilizando la herramienta Piktochart.
- b. Compartan la infografía elaborada con el grupo en el siguiente foro.
- c. Observen las producciones y realicen al menos un posteo adicional, comentando acerca de alguna similitud o diferencia que hayan podido advertir entre las mismas.

Una ventaja que la utilización de esta herramienta posee es que cada estudiante produce un

resumen visual de los textos en las lenguas extranjeras inglés, alemán y neerlandés. Este producto puede ser la base para que el/la docente-tutor/a advierta posibles dificultades o errores de comprensión y ofrezca a cada estudiante un feedback individual.

Padlet como recurso colaborativo para ILG

[Padlet](#) es una herramienta *online* y gratuita que permite almacenar y compartir contenido multimedia; es básicamente un muro digital que puede utilizarse como un espacio personal o una pizarra colaborativa. Permite insertar imágenes, enlaces, documentos, videos, audios, presentaciones, entre otros. Crea un espacio de interacción donde los participantes pueden dar su opinión acerca de un tema y poner en común observaciones o comentarios. Esta herramienta se nos presenta como una solución al desafío de compartir y poder comentar las infografías y líneas de tiempo elaboradas por cada participante en las actividades previamente descritas. El muro en Padlet permitiría a los estudiantes que llevaron a cabo las consignas de elaborar un resumen visual de los eventos más importantes en la vida del artista neerlandés colocar sus producciones en ese entorno y, a partir de ello, ver y comentar las producciones de sus compañeros.

Una desventaja de esta herramienta que hemos advertido es que los posteos en el muro aparecen como anónimos. Sin embargo, esto podría evitarse con facilidad por medio de una consigna especial, aclarando que al inicio o al final de cada posteo en el muro el participante debe registrar su nombre. De ese modo se podría personalizar la tarea y colaborar en el logro de esa característica tan importante de un curso en línea de calidad, como lo es la creación de la “presencia social” (Henry y Meadows, 2008), es decir donde cada participante pueda ser percibido como una persona real que interactúa en entorno virtual de aprendizaje (EVA).

Mindmeister como recurso colaborativo para actividad de cierre en un curso virtual de ILG

La cuarta y última herramienta que hemos explorado con el objetivo de diseñar actividades de cierre para un curso de ILG en línea es [Mindmeister](#). Se trata de una aplicación gratuita que permite crear mapas mentales, de modo individual o colaborativo. Posee también una versión paga con una mayor cantidad de opciones. Para emplear el recurso, el usuario debe crear una cuenta como para la mayoría de las aplicaciones. La interfaz es muy sencilla. Entre las opciones, se puede elegir diferentes diseños y colores; es posible agregar diapositivas, insertar imágenes, videos y links, descargar el mapa creado y verlo en forma de presentación interactiva. Para editar y comentar el mapa mental en forma colaborativa, se puede compartirlo. Los usuarios invitados también deben crear o tener una cuenta. Parecido al GoogleDocs, hay una opción para ver el historial de las ediciones.

Para una posible actividad de cierre de la guía mencionada, se podría proponer la siguiente consigna:

- a. ¿Qué le impactó de la vida de este pintor y por qué? Respondan esta pregunta en el mapa mental que encuentran en el siguiente *link*.
- b. Además, realicen un comentario o planteen una pregunta adicional acerca de por lo menos una de las respuestas que encuentren en el mismo. Para personalizar las respuestas, por favor, coloquen su nombre al finalizar el posteo entre paréntesis.

En esta tarea, se espera que los participantes del curso en línea reflexionen sobre el contenido temático de los textos analizados en el módulo y, a su vez, lean y comenten las respuestas de los demás participantes. Una vez finalizado el tiempo estipulado para compartir las respuestas, el/la docente-tutor/a podría descargar el mapa creado y subirlo al repositorio del EVA como producto final de esa actividad colaborativa.

Consideraciones finales

En esta ponencia se han explorado las potencialidades de algunas herramientas digitales colaborativas y no colaborativas que, de ser implementadas en el curso de ILG en línea, permitirían a los alumnos consolidar las estrategias de lectura intercomprensiva desarrolladas en cada módulo. Los alumnos podrían utilizar sus competencias y capacidades de transferencia inter e intralingüística en contextos multimedia diversos dentro del aula virtual, lo cual contribuiría, a su vez, a estimular la motivación y la atención. Además, si se tienen en cuenta las características de las tareas diseñadas, y a partir del cuidado necesario que se debe poner en las consignas dentro del EVA, los participantes podrían experimentar instancias de trabajo colaborativo y reflexión.

El análisis nos ha permitido advertir las principales fortalezas de cada recurso, así como darnos cuenta de que el camino a recorrer para poder diseñar un curso de ILG en línea de calidad implica un gran desafío para nuestro equipo de investigación. Confiamos en que este primer acercamiento a algunas herramientas disponibles constituya un aporte a la investigación sobre el diseño de materiales digitales para la intercomprensión en lenguas germánicas para hispanohablantes.

Referencias bibliográficas

- Hudson, T. (2007) *Teaching second language reading: A guide to teaching reading skills for teachers of English as a foreign language*. Oxford: Oxford University Press.
- Hufeisen, B. (2003) L1, L2, L3, L4, Lx – alle gleich? Linguistische, lernerinterne und lernerexterne Faktoren in Modellen zum multiplen Spracherwerb. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 8 (2/3), pp. 97-109. Recuperado de: <https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/537/513> (1 de marzo de 2018).
- Grabe, W., y Stoller, F. (2013) *Teaching and researching: Reading*. Segunda edición, Abingdon: Routledge.
- Henry, J., & Meadows, J. (2008). An absolutely riveting online course: Nine principles for excellence in web-based teaching. *Canadian Journal of Learning and Technology / La revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie*, 34(1). Recuperado de <https://www.cjlt.ca/index.php/cjlt/article/view/26431/19613>
- Lauría, P. (2013) Designing Materials for the development of Intercomprehension in Germanic Languages. *Revista FOLIO*. Londres, Inglaterra; Vol.15.2, pp. 18-23.
- Lauría de Gentile, P. (2014) Intercomprehension in Germanic Languages in Argentina. En *Selected papers from the 39th FAAPI Conference*. English language teaching in the post-methods era. <http://apise.org.ar/apise/images/selectedpapersfaapi2014ebook.pdf>
- Lauría de Gentile, P.; Merzig, B.; Trovarelli, S.; van Muylem, M. y Wilke, V. (2016) *INTERGER: Manual de Intercomprensión en Lenguas Germánicas para Hispanohablantes*. Córdoba: Brujas.
- Lauría de Gentile, P. y Wilke, V. (2014) Intercomprensión en Lenguas Germánicas para hispanohablantes: Investigación sobre materiales en soporte papel, en audio y con apoyo virtual. En *Investigaciones en curso de CIFAL*, Facultad de Lenguas, UNC. . Archivo digital: <http://www.lenguas.unc.edu.ar/cyt/2015/Area%20Didactica%20Teorica%20y%20Aplicada%20de%20las%20Lenguas.pdf>
- Lauría de Gentile, P. y Wilke, V. (en prensa). La intercomprensión en lenguas germánicas para hispanohablantes a través del inglés: investigaciones en la Facultad de Lenguas, Córdoba, Argentina. Calvo del Olmo, F. Degache, C. y Marchiaro, S. (Coord.) *Fundamentos, prácticas e estratégias para a didática da intercompreensão na América*

Latina

Marx, N. (2007) Interlinguales Erschließen von Texten in einer unbekanntes germanischen Fremdsprache. Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, N° 18 (2), 165-182.

Neuner, G.(2009) Zu den Grundlagen und Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik und des Tertiärsprachenlernens. *Babylonia*, 4 (09), 14-17. Recuperado de: http://www.babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2009-4/baby4_09neuner.pdf (20 de julio de 2017).

Wilke, V. y Lauría de Gentile, P (2017). Principios Metodológico-didácticos en Interger: Manual de Intercomprensión en Lenguas Germánicas para Hispanohablantes. En C. Adduci y otros (comp.) Actas de las IV Jornadas Internacionales sobre formación e investigación en lenguas y traducción: lenguas en el cruce de fronteras: políticas, prácticas y saberes (pp. 268-273). Buenos Aires: Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas Juan Ramón Fernández, Archivo Digital: descarga y online https://ieslv-caba.infod.edu.ar/sitio/upload/Actas_IV_Jornadas_Internacionales_2017.pdf

LA PRESENCIA DOCENTE Y EL DISEÑO DE MATERIALES DIDÁCTICOS EN LA CÁTEDRA DE HISTORIA DE LA LENGUA INGLESA DE LA FL

Llovell Curia, Magdalena
magdalenallovellcuria@gmail.com

González Ruzo, María Dolores
Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba
doloresgonzalezruzo@gmail.com

Velazquez, Yanina de los Ángeles
yaninadelosangelesvelazquez@gmail.com

Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba

Con el desarrollo y avance de las nuevas tecnologías, la educación superior ha incorporado a su propuesta de enseñanza diversas herramientas, recursos tecnológicos y nuevas metodologías para enriquecer y fortalecer el aprendizaje. El presente trabajo se enmarca en el modelo tecno-educativo “Comunidad de Indagación” propuesto por Garrison, Anderson y Archer (2000) y en el proyecto “La indagación como enfoque pedagógico para el estudio del cambio léxico: experiencia en entornos virtuales de la FL”. El modelo Col describe tres presencias - cognitiva, social y docente- que se interrelacionan en una experiencia educativa significativa en la cual participan docentes y alumnos en la construcción de diversos saberes. Desde este enfoque constructivista, consideramos importante destacar la presencia docente como elemento indispensable en el diseño, selección y organización de los contenidos y actividades para mejorar el aprendizaje en línea y que permitan el desarrollo de capacidades tales como el trabajo colaborativo, la reflexión crítica y mayor autonomía en la construcción del conocimiento por parte del alumno. Tomamos como punto de partida una revisión bibliográfica, enmarcada en el mismo proyecto, sobre la presencia docente en el modelo Col, en la que los hallazgos confirman la influencia directa de esta presencia en el sentido de comunidad de los estudiantes y en la percepción de las presencias cognitiva y social. En esta comunicación analizamos, desde la presencia docente, la potencialidad y aplicabilidad de recursos, actividades y metodologías para cubrir contenidos de la asignatura Historia de la Lengua Inglesa (asignatura de 4to. año del Profesorado de Lengua Inglesa) en la plataforma virtual Moodle. Los resultados nos permiten reflexionar sobre el diseño de materiales en relación con la presencia docente y trabajar en su aplicación contribuye, en última instancia, a ampliar la oferta académica a nivel superior.

Palabras clave: presencia docente, materiales didácticos, educación en línea

Introducción

El avance y cambio continuo en las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) ha contribuido a que la educación superior incorpore a su propuesta de enseñanza diversas herramientas tecnológicas y metodologías que permitan el desarrollo del aprendizaje desde una perspectiva constructivista. Esto ha implicado una transformación en los modelos educativos que, en la actualidad, tienen como enfoque al estudiante en su proceso académico formativo en entornos virtuales. Tomamos como punto de partida la revisión bibliográfica *La presencia docente en el modelo “Comunidad de Indagación” aplicado a la educación a distancia* (González Ruzo, Llovell Curia y Velázquez, 2018) realizada en el marco del proyecto

“La indagación como enfoque pedagógico para el estudio del cambio léxico: experiencia en entornos virtuales de la FL” y que remite a la presencia docente en el modelo Col propuesto por Garrison, Anderson y Archer (2000). La presencia docente contribuye de forma directa en el sentido de comunidad del estudiante y junto con la presencia cognitiva y social en una experiencia educativa significativa aportan a la construcción de saberes. La revisión de los estudios de los últimos tiempos sobre la educación en línea indica que existe un amplio consenso en cuanto a la necesidad de que, en este nuevo escenario educativo, se replantee el rol docente ya que no se trata simplemente de promover mayor autonomía por parte del estudiante, sino que este debe tomar absoluto protagonismo en su aprendizaje (Gros 2011, p. 65).

Historia de la Lengua Inglesa es una asignatura de cuarto año del profesorado de inglés que contiene en su programa una gran carga teórica, ya que estudia con un enfoque diacrónico y sincrónico los procesos y hechos socioculturales que afectan el desarrollo de la lengua. El aula virtual se utiliza desde el año 2010, pero su función ha sido casi exclusivamente la de apoyo a las actividades del aula y al material del curso y ha significado un primer acercamiento a la educación en línea. Por lo tanto, el diseño de las actividades ha guardado relación con el sistema presencial de clases y no se han incluido tareas de carácter colaborativo ni de tipo social. A partir del contexto mencionado, el modelo de Comunidad de Indagación, y las habilidades del siglo XXI, en esta comunicación proponemos algunas actividades para el dictado de la asignatura Historia de la Lengua en línea a través de la plataforma virtual Moodle. Específicamente, nos centramos en el rol del docente y el diseño de material sobre contenidos del programa de la asignatura a fin de fomentar el desarrollo de capacidades y habilidades en los estudiantes para que sean participantes más activos en su formación académica.

La presencia docente en el modelo Comunidad de Indagación

El modelo tecno-educativo desarrollado por Garrison, Anderson y Archer (2000) hace referencia a una comunidad de aprendizaje virtual en la cual existen tres elementos interdependientes: la presencia docente, la presencia social y la presencia cognitiva. Desde una perspectiva constructivista, se tiene como finalidad que en la comunidad de indagación se promueva la participación, colaboración y construcción de conocimiento entre los participantes. Cada una de las presencias tiene funciones determinadas.

La presencia social es la habilidad de los participantes de relacionarse social y emocionalmente a través del medio de comunicación utilizado (Garrison et al., 2000, p. 89). Se hace referencia al sentido de pertenencia a la comunidad, la forma de comunicarse con sus pares y el uso de signos que demuestren afectividad. El segundo elemento, la presencia cognitiva, está conformada por cuatro etapas: Detonación, Exploración, Integración y Resolución. Cada una de ellas contribuye a crear significados mediante la reflexión y el discurso. El último componente de este modelo y en el cual nos centramos en esta comunicación es la presencia docente, definida como “el diseño de la experiencia educativa (que incluye la selección y organización del contenido del curso como así también las actividades y el seguimiento del proceso de aprendizaje), la facilitación y la dirección de los procesos tanto cognitivos como sociales para lograr resultados significativos en el ámbito personal y educativo” (Garrison et al. 2000, p. 90). Esta presencia permite trazar un puente con las otras dos presencias para lograr la adquisición de saberes que sean congruentes con los propósitos educacionales. En la revisión bibliográfica mencionada anteriormente se evidencia que a mayor presencia docente hay una mayor percepción del aprendizaje y construcción del conocimiento por parte del alumnado.

El rol del docente en este modelo de indagación es central para direccionar el proceso enseñanza-aprendizaje acorde a las finalidades de la institución educativa. En una primera instancia, se pueden mencionar las funciones inherentes al docente tradicional tales como

transmitir conocimientos, motivar a los estudiantes, realizar una planificación acorde al grupo de alumnos y su asignatura, entre otras. Sin embargo, con la incursión de la tecnología y el cambio de paradigma en la educación, se replantean las competencias y funciones en el quehacer del docente. Se parte desde la motivación e incluso empatía que debe tener hasta el diseño del material en un entorno en línea para fomentar formas de aprendizaje autónomas y colaborativas en las que el alumno pueda indagar y sea considerado poseedor de conocimientos previos. De esta forma, se evidencia un cambio de posicionamiento: “el profesor deja de estar, simbólicamente, al frente [del estudiante] para situarse a su lado.” (Gros Salvat, 2011, p. 55). Este cambio en el rol del docente se da para garantizar el aprendizaje autónomo y, a su vez, colaborativo de los estudiantes. Los nuevos recursos tecnológicos y su amplia oferta son una gran ayuda para acompañar este cambio de roles y para desarrollar las distintas habilidades de los estudiantes.

Las habilidades del siglo XXI

El estudiante del siglo XXI es el centro de una práctica educativa que requiere un replanteo de las destrezas cognitivas que son esenciales en una sociedad del conocimiento. Con el acceso a mayor cantidad de información, se pone énfasis en la necesidad de renovar de forma continua habilidades para lograr una experiencia educativa más enriquecedora, que luego permita la inserción de los graduados en el mercado laboral. El Foro Económico Mundial (2016) y la Universidad de Houston (2015) hacen referencia a competencias relacionadas con la colaboración, comunicación, creatividad, pensamiento crítico, *feedback*, innovación, resolución de problemas, productividad, reflexión y sociabilización, entre otras. Estas habilidades se desarrollan, según los estudios mencionados, a través del aprendizaje social y emocional.

Según se plantea en un artículo en la página web del Foro Económico Mundial:

Los postulantes a empleos de la actualidad deben poder colaborar, comunicar y solucionar problemas, habilidades desarrolladas principalmente a través del aprendizaje social y emocional (ASE). Combinada con habilidades tradicionales, esta aptitud social y emocional formará a los estudiantes para que triunfen en una economía digital en evolución (Soffel, 2016).

Metodología

A partir del modelo Col y las habilidades del siglo XXI, proponemos las siguientes actividades, desde una mirada del rol docente, para ser desarrolladas en el aula virtual de Historia de la Lengua durante el año 2019.

En esta transición del espacio del aula a lo virtual algunas actividades seguramente serán rediseñadas luego de las primeras pruebas. Además, cabe mencionar que los recursos propuestos funcionan como una simple guía para el desarrollo de las actividades y que lo que hemos intentado replantear es el enfoque pedagógico, ya que, en la actualidad, todos los días surgen nuevas aplicaciones y herramientas más completas y sofisticadas, otras dejan de ser libres y gratuitas, otras dejan de ser funcionales a la cátedra, entre otros factores.

La primera actividad es un foro de bienvenida en el que los estudiantes puedan expresar sus expectativas en relación con la materia y su experiencia con los recursos en línea que conozcan y hayan utilizado en otras asignaturas, cursos, entre otros. En la segunda actividad se espera que los estudiantes realicen una presentación sobre una de las variedades del inglés, previo investigación y estudio. En la tercera actividad el estudiante debe realizar un mapa conceptual con los temas de la unidad 1. Por último, en la cuarta actividad proponemos realizar una línea de tiempo con los contenidos de las unidades 3 o 4 y en grupos de trabajo.

Hallazgos

Una vez que las actividades aquí propuestas sean llevadas a cabo, se reportarán los hallazgos pertinentes. En este apartado, describimos el desarrollo y los resultados que se espera obtener.

La primera actividad propuesta es un foro de bienvenida que tiene como objetivo el desarrollo del sentimiento de pertenencia de los estudiantes en la comunidad educativa de Historia de la Lengua Inglesa. El rol que desempeña el docente es el de fomentar la participación de los miembros de la cátedra con la finalidad de crear y propiciar un ambiente cordial, de bienvenida y de diálogo en el que sus integrantes puedan sentirse inicialmente partícipes de la comunidad. De este modo, se puede acortar la distancia que la virtualidad conlleva por medio de una interacción valiosa y personal permitiendo más proximidad con el intercambio de mensajes posteados. Aquí el rol del estudiante es el de recuperar experiencias previas sobre la relevancia de los contenidos aprendidos en otros cursos o asignaturas en línea. La relevancia de esta información reside en el hecho de que implica una primera instancia de intercambio con los demás miembros de la asignatura y el docente y, a su vez, permite conocer el perfil del alumno y sus experiencias en plataformas educativas. Entre las habilidades que los estudiantes pueden comenzar a desarrollar en la práctica es la participación en un espacio virtual, el sentido de colaboración en un foro, y a través de la socialización, se inicia un aprendizaje emocional y social entre los estudiantes, que luego se refuerza con el trabajo grupal.

Con respecto a la segunda actividad, la preparación y presentación de un tema frente a la clase es uno de los requisitos para aprobar la asignatura. Desde la cátedra siempre se ha considerado importante el contribuir a que el estudiante desarrolle las habilidades de selección y organización de información, así como también las necesarias para poder socializar contenidos frente a un curso como preparación para su futuro rol docente. Los temas principales que se eligen para realizar las presentaciones son las de la unidad 2 del programa, en la que se estudia distintas variedades del inglés (*American English, Australian English, Canadian English*, entre otras), temas con una amplia variedad de bibliografía, videos, audios y material diverso al que se puede acceder desde Internet. En esta propuesta el rol principal del docente es de facilitador y “acompañante” en el proceso en el que los estudiantes, en grupos de dos o tres integrantes, realicen la presentación sobre una variedad por medio de recursos tecnológicos como Prezi. Su desempeño es clave al guiar al estudiante en el desarrollo de las estrategias de búsqueda de información y curación de contenidos para así saber manejarse en espacios donde existe una sobreabundancia de información (Cobo, 2016). El docente deberá orientar la búsqueda de información para la selección de contenido por parte del estudiante con su acompañamiento a través de un video con recomendaciones al inicio de la unidad, bibliografía sugerida para ser consultada y sugerencias para la búsqueda de información fiable en internet (uso de buscadores, búsquedas en repositorios de archivos multimedia, etc.). En la etapa evaluativa, el profesor completará una grilla con aspectos como organización, uso de TIC, relevancia del contenido, aspectos por mejorar, garantizando que los alumnos tengan devolución individual y grupal que evalúe el proceso de aprendizaje y el producto final.

El rol del estudiante, por su parte, debe ser activo por lo cual ellos podrán elegir el tema, modalidad que optimizará el trabajo colaborativo, y trabajarán a partir de un *layout* que incluirá las secciones importantes con las que la presentación debe contar. El estudiante es libre de ampliar la bibliografía propia de la asignatura y contribuir con información actualizada que enriquezca el contenido de su presentación. También se podrá trabajar con chats para consultas específicas de la unidad o formar un subgrupo creado con esa finalidad. Los estudiantes podrán comunicarse entre ellos utilizando las vías que elijan y los avances del trabajo realizado colaborativamente podrán ser compartidos por medio de enlaces para que los docentes puedan realizar un seguimiento y hacer correcciones y comentarios. Respecto de la presentación o puesta en común de lo trabajado por los estudiantes se plantean dos posibilidades. Por un lado y teniendo en cuenta que la cátedra está comenzando a trabajar en

la virtualización de parte de su dictado, se podría realizar una presentación oral presencial una vez que se retomen las actividades áulicas. De esta manera, se podrían seguir evaluando las habilidades para presentación oral y capacidad para socializar sus hallazgos. Este formato híbrido de trabajo *online* y presencial es una posibilidad acorde a la situación de transición hacia la virtualidad. Otra posibilidad para la etapa de socialización es que los estudiantes realicen una presentación con Prezi o un video donde ellos expongan y luego compartan el enlace en un foro (con fecha de entrega estipulada) para que toda la clase pueda verlo. Para revisar los conceptos desarrollados, los estudiantes podrán diseñar un cuestionario con autoevaluación. Este cambio en la manera de compartir el conocimiento resulta más acorde con las nuevas formas de aprender debido a que ya no se trata de memorizar y transmitir contenido, sino que el aprendizaje ocurre mediante la creación, gestión y comunicación del conocimiento de manera colaborativa (Unesco, 2014).

Otra actividad que proponemos como parte del diseño de material es la elaboración de un mapa conceptual o esquema sobre el contenido de la unidad 1 del programa, que incluye temas relacionados con la lingüística histórica y con variación social y regional en Inglaterra. Esta actividad de revisión se puede realizar a través de aplicaciones como CmapTool o Lucidchart entre otras. El profesor cumple la función de supervisar el trabajo y dar su retroalimentación en relación con la relevancia de las ideas, formalidades del trabajo, etc., en los chats o en un foro abierto para esta unidad. En el proceso de creación del mapa o esquema, los estudiantes podrán relacionar conceptos y apropiarse de los puntos teóricos indispensables en la instancia inicial del cursado de la materia y, a su vez, comienzan a desarrollar destrezas como la adquisición de un posicionamiento más autónomo y crítico sobre la selección de contenido a incluir, la relación de conceptos y la coherencia y cohesión en la expresión de las ideas. Una vez concluida, los estudiantes pueden compartir su mapa conceptual en los espacios de comunicación del aula virtual de la asignatura. En esta etapa y a fin de fomentar una mayor participación y colaboración entre los miembros de la comunidad de aprendizaje se puede solicitar a los estudiantes que realicen un comentario relevante sobre alguno de los trabajos de los compañeros para enriquecer así la devolución del docente o incluso realizar un *feedback* entre pares en la modalidad presencial para comparar las producciones y las posibles mejoras a realizar en el trabajo. Este trabajo contribuye con el estudio autónomo del estudiante, ya que se desarrolla de forma asincrónica, y tiene como objeto la consolidación de los nuevos conceptos.

Otra actividad que forma parte de nuestra propuesta es la elaboración de una línea de tiempo en sitios web como Timeline. Se espera que esta tarea se realice en base a los temas de las unidades 3 o 4 que abordan la evolución diacrónica del inglés en la Edad Antigua y en la Edad Media. Se puede trabajar en grupos de 3 o 4 integrantes y se pueden incorporar imágenes a la línea de tiempo con datos históricos y cambios lingüísticos significativos. En esta actividad, como en las propuestas anteriores, el docente realiza intervenciones como moderador y facilitador en la construcción del conocimiento y utiliza los medios de comunicación de la plataforma virtual para las consultas. En este escenario, el estudiante debe apropiarse de saberes, asociar nuevas ideas y conceptos de la teoría, ser pertinente en la selección de la información y favorecer el intercambio de ideas, lo cual refuerza las presencias tanto social como cognitiva en la comunidad de aprendizaje. Entre las habilidades que se desarrollan se fomenta el trabajo colaborativo, el posicionamiento crítico frente a la lectura específica del material de estudio y se construyen nuevos saberes que les permiten a los estudiantes reflexionar y replantearse su aproximación a los contenidos de la asignatura por medio de la práctica. Además, los alumnos pueden interiorizarse con temas como derechos de autor y uso de recursos educativos teniendo en cuenta la legislación vigente de nuestro país.

Conclusiones

El diseño de actividades y los recursos disponibles en el aula virtual cumplen un rol importante

en el aprendizaje significativo y constructivo de los estudiantes de una carrera de grado. Su objetivo debe ser desarrollar las competencias necesarias para contribuir en la formación de los futuros profesionales, lo cual implica repensar la experiencia educacional en entornos virtuales a fin de que contribuyan a una mayor indagación y autonomía por parte de los alumnos en sus estudios superiores. En esta comunicación, hemos tomado el modelo de Comunidad de Indagación de Garrison, Anderson y Archer (2010) y hemos propuesto diversas actividades para el aula virtual de la asignatura de grado Historia de la Lengua Inglesa de la UNC. Con especial énfasis en la presencia docente y en su contribución al desarrollo de las presencias social y cognitiva, hemos analizado el rol de docentes y estudiantes en las actividades propuestas y las habilidades del siglo XXI que se promueven en cada caso. A partir de lo aquí mencionado, consideramos relevante elaborar una propuesta de actividades más abarcativa integrando las tres presencias y con una mirada interdisciplinaria. Con las actividades elaboradas para el aula virtual, se pueden realizar pruebas piloto de manera progresiva y analizar los aspectos positivos y los que se deben mejorar para garantizar una experiencia enriquecedora y efectiva de aprendizaje en entornos virtuales en esta asignatura de grado. Por último, consideramos que los avances paulatinos y mejoras en el uso del aula virtual, colaboran con el cambio inevitable que está ocurriendo a nivel educativo respecto del dictado a distancia de carreras de grado en la UNC.

Referencias bibliográficas

- Cobo, C. (2016). *La innovación pendiente: Reflexiones (y provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento*. Colección Fundación Ceibal/ Debate: Montevideo. Recuperado de: <https://www.fing.edu.uy/biblioteca/bibliografias/454615.pdf>
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2000). Critical Inquiry in a Text-Based Environment: Computer Conferencing in Higher Education. *The Internet and Higher Education*, 2, pp.87-105. Recuperado de: [http://dx.doi.org/10.1016/S1096-7516\(00\)00016-6](http://dx.doi.org/10.1016/S1096-7516(00)00016-6)
- Gonzalez Miy, D.; Herrera Díaz, L. E. y Díaz Camacho, J. E. (2015). *El modelo de Comunidad de Indagación*. Researchgate. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/273764931_El_modelo_de_Comunidad_de_Indagacion
- Gros Salvat, B. (2011). *Evolución y Retos de la Educación Virtual. Construyendo el E-learning del s. XXI*. Barcelona, España: Editorial UOC.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2014). *Enfoques estratégicos sobre las TICS en educación en América Latina y el Caribe*. Chile. UNESDOC Biblioteca Digital. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000223251>
- Soffel, J. (2016). World Economic Forum. ¿Cuáles son las habilidades que todos los estudiantes necesitan para el 2020? Recuperado de: <https://es.weforum.org/agenda/2016/09/cuales-son-las-habilidades-del-siglo-21-que-todos-los-estudiantes-necesitan>
- Universidad de Houston (2015). *New Technologies & 21st Century Skills*. Houston. Recuperado de: <http://newtech.coe.uh.edu/>

DOS EJEMPLOS DE APRENDIZAJE AUTÓNOMO CON KAHOOT EN EL AULA DE LENGUA/CULTURA ALEMANA: QUIZ Y JUMBLE

Lobo, Natalia

lobonatalia@gmail.com

Wilke, Valeria

valewilke@yahoo.com.ar

Facultad de Lenguas, UNC

El uso de TIC en la clase de lengua extranjera está muy difundido y somos conscientes de la necesidad de incorporarlas a nuestros programas. Sin embargo, consideramos que en el nivel universitario se puede sacar provecho de estas herramientas de una forma mucho más rica, si se invierten los roles y los estudiantes dejan de ser meros receptores de contenidos, para pasar a ser sus productores. La presente ponencia tiene por objetivo presentar actividades planificadas para alumnos de la materia Lengua III del Tercer Año de las carreras Profesorado, Traductorado y Licenciatura de la Sección Alemán de la Facultad de Lenguas, UNC. Por las características de este curso, el programa de la asignatura está organizado en torno a ejes temáticos relacionados con la cultura de la lengua meta (“Landeskunde”), a partir de los cuales se desarrollan habilidades productivas y receptivas en alemán a nivel avanzado (B2 del MCER). En esta ponencia, nos focalizamos en dos temas centrales, que son “Erinnerungsorte” (Espacios de la memoria) y “Frauenbewegung” (Movimiento feminista), y proponemos que los alumnos diseñen actividades para ser resueltas por sus compañeros a partir del uso de dos recursos de la plataforma Kahoot: Quiz y Jumble. Para “Espacios de memoria”, cada alumno, luego de una presentación oral sobre el tema elegido, propone un Quiz a ser resuelto por sus compañeros. El tema “Movimiento Feminista” se trabaja a partir de una historización del movimiento feminista en Alemania, que se divide en tres periodos. Los alumnos, en grupo, deben armar una línea del tiempo con los hitos más importantes del periodo que les tocó y luego deben elaborar un juego donde los otros grupos tengan que ordenar cronológicamente los hitos, utilizando para ello la herramienta Jumble de Kahoot. Este tipo de propuestas promueve la autonomía de aprendizaje, estimula la motivación y la creatividad de los alumnos y permite la práctica integrada de las habilidades.

Palabras clave: lengua/cultura de habla alemana, recursos de Kahoot, trabajo autónomo y creativo

Descripción del contexto de intervención

El contexto de la presente propuesta didáctica es la asignatura Lengua Alemana III, la cual se cursa en el tercer año de las carreras de grado de Traductorado, Profesorado y Licenciatura en Alemán de la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba. Se trata de una materia común a todas las carreras de la sección, y se la puede caracterizar como de tipo “bisagra”, ya que se espera que al finalizar el cursado, los estudiantes hayan alcanzado, al menos, el nivel B2 en las cuatro habilidades, y en consecuencia, estén en condiciones de cursar sin mayores dificultades el cuarto año de su carrera, en el que se ven confrontados con materias en las que el énfasis está puesto en el contenido (como por ejemplo, Literatura, Historia y Lingüística), y no en el aprendizaje de la lengua.

Descripción del problema

Enseñar lengua extranjera a nivel avanzado en la universidad conlleva variados desafíos, ya que, en general, los grupos son muy heterogéneos, en cuanto al nivel de competencia lingüística, los intereses y la motivación. Consideramos que, en Lengua Alemana III, el desafío principal consiste en trabajar con los alumnos temas complejos de actualidad, pero utilizando textos y recursos que se correspondan con su nivel de conocimientos del alemán. Pero además, es necesario poder adaptar la forma en que se aprehenden esos contenidos, de manera que se priorice el protagonismo del alumno en el procesamiento de la información y la elaboración del material, poniendo énfasis en el trabajo creativo y autónomo, otorgando a los alumnos herramientas que los saquen de un rol receptivo, para posicionarlos en un rol productivo y activo. Es aquí donde las TIC pueden resultar de gran utilidad, no solamente porque responden a métodos innovadores de enseñanza de conocimientos, sino porque pueden ser utilizadas a la par de métodos más tradicionales, potenciando lo que éstos tienen de positivo.

Contextualización – objetivos

Actualmente, es difícil imaginarse un contexto de aprendizaje sin uso de las TIC. Los recursos tecnológicos no solamente han cambiado nuestra vida diaria, sino también la forma en que aprendemos. Las lenguas extranjeras no escapan a estos cambios y las herramientas digitales ofrecen un sinnúmero de posibilidades diferentes. El mundo analógico cada vez está más unido con el mundo virtual/digital, especialmente a través de las redes sociales. Los alumnos poseen muchos conocimientos en este ámbito, en muchos casos, incluso más que los propios docentes. Sin embargo, estos recursos en ocasiones se usan de forma poco creativa y más bien reproductiva o bien, en el afán por modernizarse, se abandonan totalmente las metodologías tradicionales en pos de la digitalización y virtualización. El objetivo de este trabajo apunta a lograr integrar lo tradicional con lo novedoso, generando propuestas híbridas fácilmente adaptables a diferentes contenidos y que aumenten la motivación de los alumnos a través de un uso creativo de herramientas digitales que posibilite un aprendizaje significativo, ya que se activan simultáneamente varios canales de recepción de conocimientos (Iser, 2009).

Descripción de la experiencia

En nuestra materia ya hemos incursionado en el uso de la plataforma gratuita Kahoot¹¹, que permite la creación de un juego o cuestionario de preguntas con múltiples opciones de respuesta (Quiz) en el que los participantes compiten utilizando su dispositivo móvil. Suele usarse con fines lúdicos más que evaluativos y en la mayoría de los casos el docente crea el cuestionario que luego responderán los alumnos.

En nuestro caso optamos por una inversión de roles y les pedimos a los alumnos que formularan una serie de preguntas, con sus posibles respuestas (una de las cuales debía ser correcta) sobre un contenido que habíamos visto en clase (“Migración”). Los alumnos habían leído diferentes textos sobre el tema y también habían visto un video documental. Se dividieron los contenidos y cada alumno realizó preguntas sobre un aspecto determinado, que luego envió a la docente para que ésta creara el cuestionario en la plataforma de Kahoot. El objetivo en esa ocasión era proporcionarles una herramienta que hiciera más dinámico el estudio de los contenidos, ya que este iba a ser evaluado en el examen parcial de la materia.

Si bien fue una experiencia de tipo piloto y los alumnos no utilizaron la plataforma por ellos

¹¹ Se puede acceder a la plataforma en la siguiente dirección: <https://create.kahoot.it/>

mismos para crear el cuestionario, sino que se ocuparon solamente del contenido y no de la forma, consideramos que fue positiva y los alumnos manifestaron haber sacado provecho de esa forma de aprehender los contenidos.

Es por ello que este año queremos repetir y ampliar la experiencia, utilizando, además del Quiz, otra herramienta que ofrece la plataforma de Kahoot, conocida como “Jumble” y que permite crear una actividad en la que hay que ordenar elementos que se presentan de forma arbitraria en la pantalla.

Contenidos trabajados

En la asignatura Lengua Alemana III, el programa está basado en una selección de contenidos temáticos a partir de los cuales los estudiantes desarrollan las cuatro habilidades en forma integrada, centrándose en tipos de texto específicos del contexto académico. En esta presentación nos referimos a dos ejes temáticos: espacios de memoria y el movimiento feminista desde sus orígenes hasta la actualidad, que son tratados en clase por las dos docentes de la cátedra.

El primer eje, es “espacios de memoria”. Este concepto, en alemán “Erinnerungsorte”, se toma del francés “lieux de mémoire”, término acuñado por el historiador francés Pierre Nora para referirse a lugares, personas, informaciones y conceptos (espacios “inmateriales”), que están anclados en la memoria colectiva. Es una metáfora para referirse a la fuerza simbólica de un fenómeno histórico que otorga identidad a un determinado grupo (Koreik 2015). Los espacios de memoria pueden ser de muy variada índole, por ejemplo: edificios históricos, regiones geográficas, personas (artistas, políticos, deportistas...), hechos históricos y sociales, productos artísticos, objetos, conceptos, mitos, entre otras posibilidades (Badstübner-Kizik, 2015).

En la clase de Lengua III, tratamos en primer lugar algo de teoría sobre el concepto. A continuación, se trabaja con los alumnos el muro de Berlín como espacio de memoria y se ofrece, a modo de ejemplo, un juego de preguntas y respuestas (Quiz) usando la plataforma Kahoot para resolver en clase con ellos. Luego, los alumnos investigan sobre espacios de memoria en Latinoamérica, eligen uno que les interese especialmente y lo presentan por escrito. A continuación, entre algunos espacios de memoria de países de habla alemana que se les ofrece (Schmidt y Schmidt, 2007), ellos eligen el que más les interesa y preparan, en forma individual, una presentación oral de 15 minutos, acompañada de una presentación PowerPoint o Prezi y un *handout*. En años anteriores, el *handout* debía contener también una actividad sobre la presentación para ser resuelta por sus compañeros. Para 2019, se propone que esta actividad sea un juego de preguntas y respuestas y se realice a través de la herramienta digital Quiz de Kahoot por los mismos estudiantes.

El otro eje temático al que hacemos referencia en esta ponencia, es el movimiento feminista, en alemán *Frauenbewegung*, el cual se aborda desde varias perspectivas, comenzando por la historia del movimiento feminista en Alemania, detallando las conquistas y las luchas actuales, evaluando y discutiendo la posición de la mujer en los diferentes ámbitos de la sociedad, hasta el desarrollo de temas relacionados directamente con el feminismo, pero no exclusivos de este, como por ejemplo el uso del lenguaje inclusivo.

Para el desarrollo del eje temático relacionado a la historia del movimiento feminista, dividimos la cronología en tres períodos: el primero empieza con el rol de la mujer durante la Revolución Francesa (1789) y finaliza con la instauración del voto femenino en Alemania (por entonces, República de Weimar) en 1918; el segundo comienza en 1919 y finaliza con la promulgación en Alemania de la “Ley de derecho de igualdad” (*Gleichberechtigungsgesetz*) en 1958. El último período se extiende desde 1968 hasta nuestros días. Dentro de cada período se pueden detectar varios hitos de la historia del feminismo. Los alumnos deben realizar una línea del tiempo en la cual resuman la historia del feminismo a partir de esos hitos. Para ello, en base a diferentes textos que abordan la historia del feminismo, los alumnos deben ser capaces de resumir los puntos más importantes de manera que se puedan plasmar en pocas palabras

en la línea del tiempo. Si bien todos los alumnos tienen que leer la historia completa, para la realización de la línea del tiempo se trabaja en grupos. Cada grupo debe realizar la línea del tiempo para uno de los periodos mencionados anteriormente.

La propuesta finaliza con una actividad Jumble, donde cada grupo carga en la plataforma su línea del tiempo de forma desordenada y los demás grupos deben ordenar cronológicamente los distintos hitos de la historia del feminismo que aparecen en la pantalla.

Diseño e implementación de las actividades realizadas mediante el uso de las TIC

Quiz

Eje temático “Espacios de memoria”: Como ya hemos indicado anteriormente, para el eje temático “Espacios de memoria” usamos la herramienta Quiz de la plataforma Kahoot, la cual permite la creación de cuestionarios de evaluación, y consiste, en sí, en un juego tradicional de preguntas y respuestas, en donde se debe marcar la opción correcta. De esta forma, se demuestra conocimiento sobre un tema en particular. Se juega en línea, en forma interactiva y por tiempo. Los alumnos pueden jugar desde sus celulares, ya que está disponible en App o versión web. Gana quien acierta más veces y responde más rápidamente. Se trata de un juego divertido, especialmente para alumnos jóvenes, y, en su uso tradicional, consiste en una herramienta por la que el docente crea concursos en el aula para aprender o reforzar el aprendizaje y donde los alumnos son los concursantes. En nuestra propuesta, quisimos darle una “vuelta de tuerca” y que sea cada alumno quien diseñe, en forma individual, el juego, para que sea resuelto por sus compañeros en clase, luego de haber escuchado la presentación sobre cada espacio de memoria.

A modo de ejemplo, se muestra a continuación una captura de pantalla con posibilidades de juegos de preguntas y respuestas que ofrece Kahoot sobre el muro de Berlín, que es un espacio de memoria bastante conocido por los alumnos de alemán; es decir, ellos saben que existió el muro, pero hay muchos detalles de la historia de su construcción y caída que desconocen.

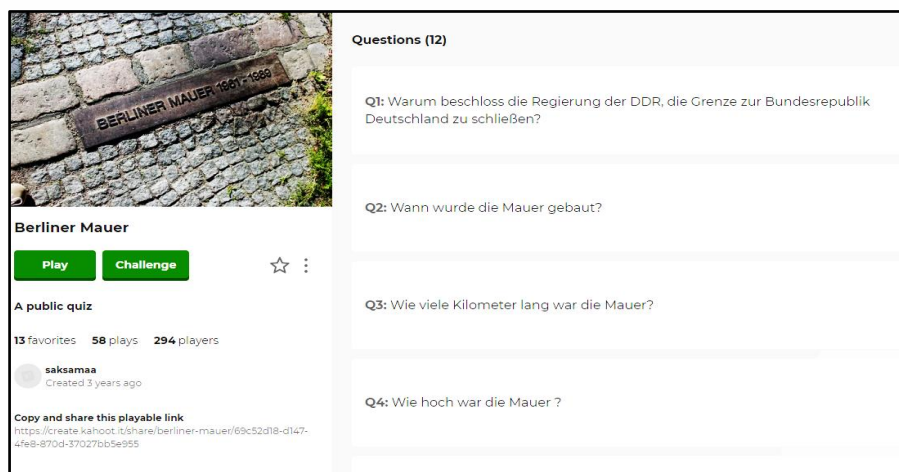


Figura 1. Captura de la pantalla inicial del Quiz de Kahoot con todas las preguntas (solo accesible para el creador del Quiz)

A continuación mostramos cómo podría verse una pregunta de un Quiz sobre el muro de Berlín (Figura 2) y cómo se ve el juego en el dispositivo del alumno (Figura 3). Se indaga en este caso sobre la fecha de construcción del muro.

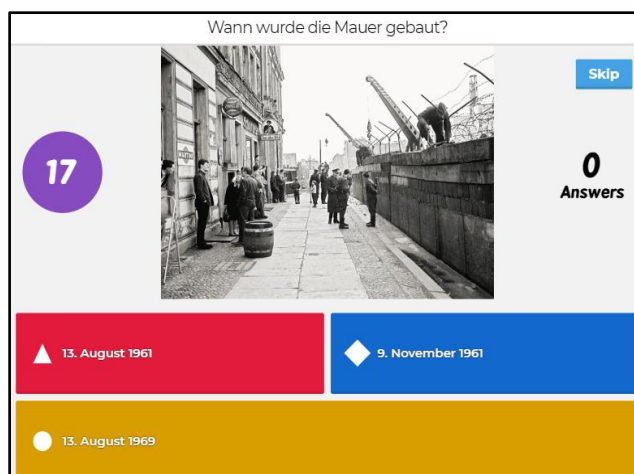


Figura 2. La consigna en la pantalla del aula



Figura 3. La consigna en el dispositivo móvil

Jumble

Eje temático “Movimiento feminista: Para sintetizar la historia del movimiento feminista en una línea del tiempo, los alumnos ordenan la cronología con la herramienta Jumble de Kahoot. Esta herramienta permite crear un juego en el que la actividad consiste en ordenar correctamente las distintas partes que aparecen desordenadas en la pantalla. Se puede utilizar para ordenar las secciones de una misma oración o bien, como lo haremos nosotros, para poner en orden cronológico los hitos que conforman una historia. Al igual que con el Quiz, se puede jugar en grupos o de forma individual y los jugadores deben ordenar en su dispositivo móvil los elementos, arrastrándolos hasta el lugar que consideran correcto, para luego dar “ok” una vez que se hayan ubicado todos. Gana el equipo que logra ordenar los elementos correctamente en el menor tiempo posible.

Para el tema que nos proponemos implementar, los alumnos deben crear el juego desde el principio. Para ello, deben ser capaces de discernir respecto de cuáles son los hitos más destacables de la historia del movimiento feminista en el período que les haya tocado, resumirlos en una frase nominal, como por ejemplo “*Das deutsche Frauenwahlrecht*” (el derecho al voto femenino), y cargarlos de forma desordenada y de a cuatro por vez, en la plataforma de Jumble. La idea es que cada grupo pueda armar una línea del tiempo con 12 hitos, lo cual corresponde a cuatro instancias de juego ordenando 4 hitos por vez (porque así está armada la plataforma).

A continuación mostramos cómo se ve el Jumble en la pantalla del aula y en los dispositivos de los alumnos.

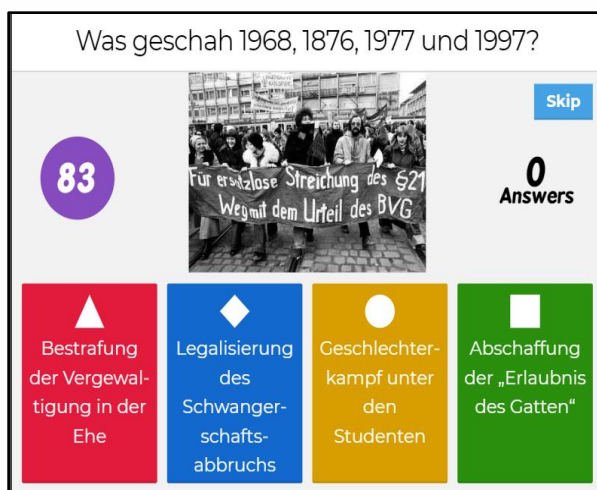


Figura 4. Pantalla principal con la consigna. Los hitos aparecen desordenados.

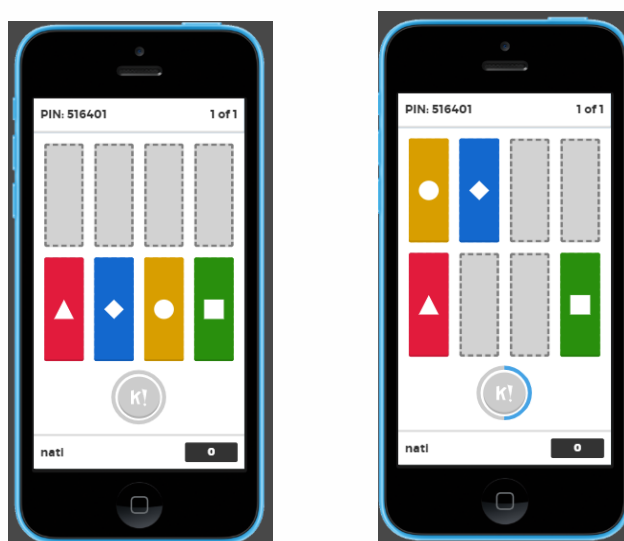


Figura 5. El juego en los dispositivos móviles de los alumnos. En la primer imagen, los alumnos todavía no han hecho ningún movimiento mientras que en la segunda ya han ordenado dos hitos.

Habilidades / competencias comunicativas y digitales

Al realizar las actividades propuestas, el alumno adquiere un papel protagónico en su proceso de aprendizaje, ya que debe aplicar las siguientes habilidades y competencias:

- Para los dos temas (espacios de memoria y movimiento feminista): comprender, aprehender, resumir y comunicar contenidos.
- Para elaborar la línea de tiempo: diferenciar los hitos principales en una historia y redactar en estilo nominal.
- Para elaborar el cuestionario: diferenciar contenidos principales de secundarios, sintetizar y redactar preguntas.

Además, al tomar un rol protagónico en el diseño de las actividades, especialmente en el diseño del cuestionario de Kahoot, aprenden a usar los recursos digitales desde otra perspectiva, lo que es fundamental para futuros docentes.

Impacto y evaluación de la experiencia

Esta propuesta didáctica, tal cual fue presentada en este trabajo, será implementada en 2019,

por lo que aún no puede evaluarse su impacto. Sin embargo, esperamos que los alumnos integren en su proceso de aprendizaje diferentes elementos que consideramos fundamentales: por un lado, la aplicación de métodos, estrategias y técnicas que denominamos “clásicos”, como son leer y comprender textos de alto contenido histórico y de una cultura ajena a la propia; así como resumir, redactar e investigar. Por el otro, la integración de herramientas innovadoras a través de recursos digitales que incorporan el componente lúdico y sirven para dinamizar las presentaciones y potenciar la motivación, así como multiplicar los canales de recepción de conocimientos. Queremos destacar también que, en este tipo de actividades, el alumno adquiere un rol protagónico y el docente pasa a segundo plano, lo que resulta altamente beneficioso para ambos.

En cuanto a las desventajas que pueden llegar a tener las herramientas presentadas, consideramos que tienen muchas más potencialidades que puntos a criticar. Sin embargo, por tratarse de herramientas de uso exclusivamente en línea, para poder utilizarlas es necesario contar con una buena conexión a internet. Además, los alumnos deben contar con sus dispositivos móviles para poder participar en la actividad, lo cual en el nivel universitario no suele ser un problema, pero sí en otros niveles. Y, por último, en el caso de Jumble hemos notado que las palabras del alemán, que suelen ser largas por tratarse de palabras compuestas, deben dividirse en tres o cuatro partes para entrar en el espacio disponible. Lo cual, no obstante, puede ser un buen ejercicio para que los alumnos aprendan a separar las palabras correctamente, por lo que en definitiva recomendamos ampliamente el uso de estas herramientas.

Referencias bibliográficas

- Badstübner-Kizik, C. (2015). Über “Erinnerungsorte” zur Vielfalt des deutschsprachigen Raumes. *Fremdsprache Deutsch* 52, 11-15.
- Iser, T. (2009). Let's get interactive. *Praxis Schule*, 4, 18–22.
- Koreik, U. (2015). Landeskunde, Geschichte und “Erinnerungsorte” im Fremdsprachenunterricht. En C. Badstübner-Kizik y Hille, A. (Eds.), *Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext* (pp. 15-64). Frankfurt/M, Alemania: Peter Lang.
- Schmidt, S. y Schmidt, K. (2007). *Erinnerungsorte. Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht*. Berlín, Alemania

IMPLEMENTACIÓN DE TIC Y LECTOCOMPRESIÓN EN INGLÉS: EXPERIENCIA EN CIENCIAS BIOLÓGICAS EN EL NIVEL SUPERIOR

López, Luciana
luciana.lopez@unc.edu.ar

Soliz, Mónica
msoliz@unc.edu.ar

Departamento de Enseñanza de la Ciencia y la Tecnología, Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales, Universidad Nacional de Córdoba.

Departamento de Idiomas con Fines Académicos (DIFA), Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba

La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora de una lengua extranjera (LE) en las carreras de la Universidad Nacional de Córdoba se ha tornado una necesidad indiscutible, especialmente porque los futuros profesionales del área de las ciencias y la tecnología requieren desarrollar habilidades de lectocomprensión, para poder acceder a publicaciones extranjeras especializadas. Este trabajo tiene como objetivo central describir la experiencia en el diseño e implementación de actividades para la enseñanza de la LE que involucran el uso de las TIC en la asignatura Inglés (Plan 2015) de la carrera Ciencias Biológicas que se dicta en la Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales. En primer lugar, se realizará una breve presentación del contexto de intervención seguida de la situación problemática que dio origen a la incorporación de las TIC en el escenario mencionado. Luego, se esbozará el marco teórico de carácter constructivista y socio-cultural que guía la experiencia (Barberà, 2010). En este sentido, se revisará la noción teórica de aprendizaje colaborativo planteada por Johnson y Johnson (1999) y Salinas Ibáñez (2000) como así también el concepto de construcción del conocimiento propuesto por Onrubia (2005). En tercer término, se seleccionará una batería de aplicaciones con el propósito de ejemplificar: i) resolución colaborativa de ejercicios de comprensión lectora, ii) estudio y aplicación de terminología especializada, y iii) actividades realizadas por los alumnos. Seguidamente, se expondrán breves consideraciones finales. Creemos que el intercambio de experiencias académicas de esta naturaleza puede contribuir al mejoramiento de las prácticas pedagógicas en el área de la lectocomprensión en Inglés en la carrera de Ciencias Biológicas como así también al diseño de secuencias didácticas que contemplen la incorporación de las TIC como herramientas cognitivas para la producción de conocimientos y resignificación de las prácticas profesionales y sociales.

Palabras clave: TIC, lectocomprensión, inglés, ciencias biológicas, nivel superior

Necesidad a resolver

A partir del año 2015, se puso en marcha un nuevo plan de estudios en la carrera Ciencias Biológicas de la Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales (UNC). Esta innovación trajo aparejada una serie de modificaciones curriculares de considerable importancia, entre ellas, la creación de nuevas materias, el aumento o la disminución de la carga horaria en asignaturas existentes, y el cambio en el año de cursado de algunas materias del currículo. Más precisamente, las asignaturas Módulo de Inglés y Módulo de Inglés Avanzado del plan anterior, incluidas en el tercer y cuarto semestre, respectivamente, se unificaron en una única materia, denominada Inglés, que debe cursarse en el segundo semestre del nuevo plan de estudios.

En virtud de los cambios detallados, desde el año 2015 se debió adecuar los contenidos para compensar el recorte de la carga horaria de 90 a 65 horas, contemplando, por ello, la

necesidad de proporcionar instancias extra áulicas, adicionales a las presenciales, de trabajos grupales e individuales mediados por las TIC.

Descripción del contexto de intervención

La experiencia se llevó a cabo en dos comisiones de la carrera Ciencias Biológicas, comisiones 1 y 3, durante el segundo cuatrimestre del ciclo lectivo 2018. Los dos grupos se conformaron por estudiantes de 1er año y un mínimo porcentaje de alumnos de 2do año de la carrera.

Los alumnos contaban con el bagaje de conocimientos aportados por la materia correlativa, Introducción a la Biología, ya que todos la habían cursado el semestre anterior. En lo que respecta a su conocimiento de la lengua extranjera, los estudiantes presentaban distintos niveles, un factor que determinó la conformación de grupos heterogéneos en cuanto a conocimientos lingüísticos.

Marco teórico

Desde la impronta de la cultura del impreso, que nos remonta a los tiempos de la invención de la imprenta, no se había experimentado una transformación económico-social, cultural y educativa tan profunda como la que se ha puesto de manifiesto con el surgimiento de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Es en este escenario de convergencia tecnológica que resulta necesario tener nuevas competencias para vivir y trabajar en la sociedad de la información y el conocimiento, y es por ello que las instituciones educativas han tenido que dar respuesta a la formación de los individuos en esas nuevas competencias que permiten potenciar y desarrollar capacidades sociocognitivas y de comunicación.

El enfoque teórico que guió la experiencia se basa en la concepción de que el entorno más favorable para la construcción de conocimientos es aquel en el cual los alumnos interactúan y colaboran con sus pares, sus docentes y el contexto. En las prácticas educativas enmarcadas dentro del abordaje *constructivista socio-cultural* en el que nos posicionamos, una persona construye significados actuando en un entorno estructurado e interactuando con otras personas de forma intencional. En este sentido, el contexto virtual supone mucho más que una plataforma donde se alberga y recepta información. De acuerdo a Elena Barberà (2010), este constituye, para ser más precisos, un entorno esencial donde se desarrollan las distintas actividades que conforman el proceso de enseñanza-aprendizaje, a través de las cuales se conjugan la faz social e individual del proceso.

En estrecha relación con los postulados constructivistas se encuentran las nociones de *aprendizaje colaborativo* y *cooperativo* que consisten en el trabajo conjunto para alcanzar objetivos comunes. En consecuencia, tanto en el contexto de enseñanza y aprendizaje presencial como en el virtual, se prioriza el aprendizaje colaborativo, llevando a la práctica el empleo didáctico de grupos reducidos de alumnos que trabajan para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás (Johnson y Johnson, 1999). Por su parte, Salinas Ibañez (2000) define al aprendizaje *colaborativo* como la adquisición de destrezas y actitudes que resultan de la interacción grupal. En un contexto colaborativo se vinculan elementos tales como trabajo e interdependencia grupal, responsabilidad y liderazgo, aprendizaje compartido, procesos interactivos, objetivos comunes, disposición a escuchar ideas y sugerencias, toma de decisiones participativa y pensamiento crítico en espacios de discusión reales o virtuales.

Otro de los lineamientos teóricos centrales en la experiencia es el de *construcción del conocimiento* propuesto por Onrubia (2005). El autor caracteriza el aprendizaje en entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje como un proceso de construcción lo que implica que “lo que el alumno aprende no es simplemente una copia o una reproducción de lo que en ese entorno se le presenta como contenido a aprender, sino una reelaboración de ese contenido mediada por la estructura cognitiva del aprendiz” (p. 3).

Descripción y contextualización de la experiencia

Presentamos en este trabajo parte de nuestra experiencia en el diseño e implementación de actividades para la enseñanza de la LE que involucran el uso de las TIC en la asignatura *Inglés* (Plan 2015). Algunas de las aplicaciones utilizadas fueron: Quizizz para práctica de comprensión lectora y de referencia textual; Quizlet y WordArt para estudio y aplicación de vocabulario especializado y la herramienta Google Drive para la resolución colaborativa de actividades de comprensión lectora.

Objetivos

- Integrar, profundizar y aplicar conocimientos previos sobre el proceso y estrategias de lectura.
- Utilizar estrategias de lectura que ayuden al lector a otorgarle al texto un significado relevante.
- Expresar en correcto español y en forma escrita el mensaje leído originalmente en inglés.
- Propiciar instancias de trabajo colaborativo para el desarrollo de actividades y/o para la resolución de tareas, que reflejen las decisiones tomadas por el grupo.
- Reconocer y analizar cómo se organiza la información y las relaciones que se establecen entre las diversas partes de un texto.
- Promover el estudio y repaso de vocabulario de manera consciente y responsable.
- Elaborar un glosario de términos de la especialidad.
- Utilizar eficazmente el diccionario bilingüe inglés – español.
- Crear, a través de las TIC, entornos de aprendizajes más dinámicos e interactivos para complementar el proceso de enseñanza y aprendizaje
- Generar instancias para el desarrollo de la habilidad de retroalimentación (*feedback*) de manera respetuosa y empática.

Contenidos trabajados

- Relaciones semánticas: referencia catafórica: uso de pronombres; uso de los artículos determinados; uso de los adjetivos posesivos.
- Relaciones lógicas: nexos/conectores lógicos.
- Terminología especializada.
- Integración de las siguientes competencias: Léxico-Gramatical: lexis, morfología, sintaxis. Estratégica: inferencia, predicción, paráfrasis, resumen, selección de tópicos, etc. Discursiva: análisis y reconocimiento de estructuras genéricas y secuencias textuales predominantes. Sociolingüística: análisis de factores no lingüísticos de un texto en la lectura comprensiva.

Espacios curriculares involucrados

La experiencia se llevó a cabo en Inglés, materia obligatoria dentro del plan de estudios de la carrera de Ciencias Biológicas que se dicta en el segundo semestre del primer año. La asignatura cuenta con una carga horaria de 65 horas y un régimen de cursado de una clase semanal de tres horas. El objetivo de esta materia es convertir al alumno en un lector autónomo de textos del idioma inglés relacionados con temas de interés de su carrera. Con el fin de acceder a material novedoso es de vital importancia que el alumno pueda tener los conocimientos elementales de inglés para leer y comprender textos escritos en esta lengua extranjera.

Diseño e implementación de las actividades realizadas mediante el uso de las TIC

Para este trabajo se seleccionó una batería de aplicaciones y herramientas 2.0 con el propósito de ejemplificar: i) práctica de comprensión lectora y de referencia textual, ii) estudio y aplicación de vocabulario especializado y iii) resolución colaborativa de ejercicios de comprensión lectora. Se ilustra la experiencia a través de enlaces que ejemplifican las actividades realizadas por las docentes y por los alumnos.

Con el fin de ofrecer práctica de comprensión lectora y de referencia textual se propusieron actividades con la plataforma [Quizizz](https://quizizz.com). Esta permite al docente crear preguntas, con sus respectivas opciones, o seleccionar un examen predeterminado con la posibilidad de adaptar o personalizar dichas pruebas. Los estudiantes, por su parte, resuelven las preguntas a su propio ritmo y pueden corroborar las respuestas al final. Se incluyen a continuación los enlaces a las actividades.

Actividades de comprensión lectora: Insect reproduction y Lichens.

Insect reproduction: <https://quizizz.com/admin/quiz/5b09f63ec52f53001cfcea34>

Lichens: <https://quizizz.com/admin/quiz/5ae763b12c9552001a5862d4>

Actividades de referencia textual: Migration

<https://quizizz.com/admin/quiz/5aff199ec55f1c001975655e>

Para el estudio y aplicación de terminología especializada se recurrió al uso de [Quizlet](https://quizlet.com) y [WordArt](https://wordart.com). Quizlet es una herramienta de estudio individual o grupal que permite a los profesores crear conjuntos de tarjetas con contenidos educativos incluyendo texto e imágenes sobre los temas importantes de una clase o actividad. Luego, las puede compartir con los alumnos o bien, con otras personas. Una vez creadas las tarjetas, la herramienta elabora de forma automática actividades y juegos que resultan de gran utilidad en el aula y fuera de ella. Quizlet ofrece una serie de dinámicas tales como Fichas, Aprender, Escribir, Ortografía, Probar, Combinar y Gravedad que permiten a los estudiantes interactuar con el contenido educativo y evaluar su aprendizaje. WordArt es una herramienta que permite crear nubes de palabras con diversos diseños gráficos. Una de las principales ventajas de esta herramienta es que es dinámica e interactiva. Estos elementos, permiten que se configure como un recurso que puede ser considerado para distintos momentos o necesidades del aprendizaje. Seguidamente se incluyen los enlaces a las actividades.

Quizlet

Organic Compounds: https://quizlet.com/_4q8ifv

Prokaryotes: https://quizlet.com/_578fch

Unidades de estudio de Quizlet creadas por los alumnos

Anfibios, Miriápodos, Moluscos y Equinodermos. Migración: https://quizlet.com/_5g1wrr

Miriápodos, anfibios: https://quizlet.com/_5fwjwk

WordArt

The Five Kingdoms: <https://wordart.com/61hzh0kqo1f7/the-five%20kingdoms>

Arthropods: <https://wordart.com/aqqarvz4bubi/arthopods>

Para la resolución colaborativa de *actividades de comprensión lectora* se asignaron tareas que los estudiantes debían completar utilizando la herramienta Google Drive, más específicamente, el procesador de textos Google Docs. Google Drive es una herramienta excelente para la realización de actividades colaborativas. La posibilidad de albergar una amplia gama de archivos (videos, fotos, documentos, presentaciones, audios, etc.), sumado al acceso a ellos en cualquier momento y mediante una variedad de dispositivos (smartphone, tablet o computadora) son factores que promueven la participación simultánea de los

estudiantes. Dado que los docentes formamos parte de los equipos de trabajo, podemos hacer un seguimiento efectivo del trabajo de cada integrante; resolver dudas que se planteen en los comentarios y acompañar, sugerir, guiar u orientar a los estudiantes durante la realización de las actividades. A continuación se incluye el enlace a las actividades.

Insect Reproduction:

<https://docs.google.com/document/d/1HXCrsaYoQFaMqCcijfUQfKBKhBonhix7dAzbFxljC8/edit?usp=sharing>

Habilidades / competencias comunicativas y digitales

Como fue mencionado con anterioridad, la presencia de las TIC produjo, entre otros innumerables cambios, una nueva alfabetización digital, que amplía la esfera de la alfabetización tradicional (Coll, 2005). La nueva alfabetización supone la puesta en práctica de habilidades, denominadas "Habilidades para el siglo XXI" (denominación propuesta por la Universidad de Houston (<http://newtech.coe.uh.edu/>)). Algunas de las habilidades agrupadas bajo tal concepto son: Colaboración, Comunicación, Creatividad, Pensamiento Crítico y Resolución de Problemas, *Feedback* (Retroalimentación, Devolución o Comentarios) y Reflexión, e Innovación, entre otras. Las plataformas, aplicaciones y herramientas que utilizamos en la experiencia exhiben las siguientes habilidades:

Colaboración (efectivizada mediante actividades grupales en las que se demostró responsabilidad para un objetivo común), Comunicación (de los contenidos seleccionados, mediante una variedad de recursos multimodales), Creatividad (en el armado y llenado de las fichas de la actividad Quizlet por parte de los alumnos) y *Feedback* (entre los estudiantes y las docentes al completar las actividades).

Impacto y evaluación de la experiencia

Una vez concluidas las actividades académicas, se llevó a cabo una encuesta *online* entre los alumnos de las dos comisiones participantes. Esta encuesta tenía como objetivo conocer la percepción de los estudiantes sobre la incorporación de las TIC a las actividades desarrolladas durante el cuatrimestre. Si bien el número de alumnos que respondió la encuesta no fue elevado, las opiniones resultaron sumamente relevantes para este trabajo. Los estudiantes destacaron la utilidad, la accesibilidad y la facilidad en el manejo de las aplicaciones propuestas. Entre los motivos que los encuestados mencionaron sobre la utilidad de las aplicaciones empleadas se pueden destacar: el beneficio de poder trabajar en grupo fuera del aula y de poder aprender y enriquecerse a partir de la lectura de los trabajos de otros compañeros, el estudio de terminología de la especialidad sin apelar a un aprendizaje exclusivamente memorístico y el posterior empleo de las aplicaciones en otras asignaturas de la carrera. Cabe señalar que todos los estudiantes manifestaron su preferencia en el uso de las aplicaciones en vez del glosario individual manuscrito para la práctica y aprendizaje de vocabulario especializado. Asimismo destacaron a Quizlet y Quizizz como recursos de preferencia para la incorporación de terminología. El último aspecto a considerar sobre los datos recabados en la encuesta fue el interés, por parte de los estudiantes, en continuar usando en el futuro las aplicaciones que se incorporaron en esta asignatura.

La inclusión de recursos multimedia que formó parte de nuestra propuesta constituyó un instrumento novedoso y superador para mejorar nuestras prácticas docentes. Esperamos que la socialización de propuestas didácticas de este tipo contribuya a mejorar las prácticas pedagógicas en el área de la lectura comprensiva en inglés como así también al diseño de actividades que contemplen la inclusión de las TIC como herramientas cognitivas para la producción de conocimientos y para la resignificación de las prácticas profesionales y sociales.

Referencias bibliográficas

- Barberà, E. (2010). Los fundamentos teóricos de la tutoría presencial y en línea: Una perspectiva socio-constructivista. *Educación en Red y Tutoría en Línea*, 151-168. Recuperado de <http://www.tutoria.unam.mx/sites/default/files/11-funda1abril.pdf>
- Coll, C. (2005). Lectura y alfabetismo en la sociedad de la información [Artículo en línea]. *UOC Papers* N.º 1. UOC. Recuperado de <http://www.uoc.edu/uocpapers/1/dt/esp/coll.pdf>. ISSN 1885-1541.
- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning* (5th Ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- New technologies & 21st century skills website. *What are 21st century skills?* University of Houston. Education. Recuperado de <http://newtech.coe.uh.edu/>
- Onrubia, J. (2005). Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento. *RED. Revista de Educación a Distancia*, número monográfico II. Disponible en http://www.um.es/ead/red/M2/conferencia_onrubia.pdf
- Salinas Ibáñez, J. (2000). El aprendizaje colaborativo con los nuevos canales de comunicación. En J. Cabero (ed.), *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación* (pp.199-227). Madrid: Síntesis.

ANÁLISIS DE LOS PROCESOS DE METACOGNICIÓN DE LOS ESTUDIANTES AL APRENDER LENGUAS EXTRANJERAS EN CONTEXTOS DIGITALES

López, Magdalena Josefina
magdajo0905@gmail.com

Holzappel, Anke
ankeholzappel.arg@gmail.com

Angeli, Sandra Edith
sandraeangeli@gmail.com

Facultad de Ciencias Humanas, UNRC

En el marco del proyecto “Competencias discursivas y alfabetismos emergentes de la cultura digital en formación plurilingüe y pluricultural” (2016 - 2018) de la UNRC, nuestro equipo de investigación creó un sitio web destinado al aprendizaje plurilingüe y pluricultural de estudiantes de todos los años de la Tecnicatura en Lenguas y de los cursos generales de lenguas extranjeras. En el presente trabajo, analizamos los procesos de metacognición de los usuarios del sitio web durante el año 2018, con el objetivo de indagar si éstos poseen características particulares que se ponen en juego al aprender de manera autónoma en contextos virtuales. ¿En qué grado los alumnos aplican recursos de metacognición en su trabajo en el sitio? ¿De qué factores depende su nivel de metacognición? ¿Se puede aumentar la conciencia metacognitiva con ayuda de un “andamiaje virtual” de preguntas?

En el sitio web, proponemos actividades de lectura comprensiva y producción escrita en diferentes lenguas, organizadas por niveles según su complejidad. Mediante diferentes interrogantes incluidos en el sitio al final de cada actividad como así también cuestionarios adicionales administrados por las docentes, registramos lo que los estudiantes perciben de sus propios procesos metacognitivos y las estrategias utilizadas.

Desde el constructivismo, seguiremos el marco teórico propuesto por la Dra. Delmastro que aborda los conceptos de *loop metacognitivo* y *andamiaje* como instancias para lograr la autonomía del aprendizaje de lenguas extranjeras. Ella define a la metacognición como “una actividad consciente de pensamiento de alto nivel, que permite indagar y reflexionar sobre la forma como la persona aprende y controla sus propias estrategias y procesos de aprendizaje, con el objeto de modificarlos y/o mejorarlos” (Delmastro, 2008, p. 265).

Consideramos que conocer los procesos metacognitivos de los estudiantes es de fundamental importancia para realizar propuestas de trabajo efectivas que permitan un aprendizaje autónomo y significativo.

Palabras clave: metacognición, plurilingüismo, enseñanza de lenguas extranjeras, TIC, aprendizaje autónomo.

Introducción

Desde la segunda mitad del siglo XX, los enfoques pedagógico didácticos se centran en los procesos de aprendizaje de los estudiantes con el objetivo de optimizar las propuestas áulicas y así obtener mejores logros. En el ámbito de enseñanza aprendizaje de Lenguas extranjeras, también se asigna un rol protagonista a los procesos cognitivos, metacognitivos y estratégicos del estudiante ya que estos permiten adquirir la competencia comunicativa en una lengua meta, como lo han demostrado numerosas investigaciones.

Además, la integración en el ámbito educativo de las tecnologías de la información y

comunicación con sus continuos y vertiginosos avances, repercute en las prácticas pedagógico-didácticas. Los nuevos entornos digitales de aprendizaje plantean un desafío para la inclusión de la instancia de metacognición.

El presente trabajo enmarcado en el proyecto “*Competencias discursivas y alfabetismos emergentes de la cultura digital en formación plurilingüe y pluricultural*” (2016 - 2018) de la UNRC, tiene por objetivo indagar acerca de las características propias de los procesos metacognitivos que se activan al realizar tareas de aprendizaje autónomo en entornos virtuales y el rol que asume el andamiaje docente en los mismos. Para esto, analizaremos el desempeño realizado por los estudiantes en una plataforma [Wix](#) creada por el equipo de investigación. En dicho espacio virtual las diferentes lenguas aportaron actividades que requieren del uso de TICS para su realización y dónde los usuarios trabajan de manera autónoma.

Quienes acceden a la Wix conforman un grupo heterogéneo dado que algunos provienen de la Tecnicatura en Lenguas de la UNRC, una carrera centrada en el aprendizaje de varias lenguas de modo simultáneo, y otros asisten a los cursos de Alemán y Portugués general, en parte sin mucha experiencia previa en aprendizaje de otras lenguas.

Esta es la primera instancia de investigación que se detiene a analizar este contexto de aprendizaje en nuestra carrera, por lo que no hay antecedentes específicos.

Marco teórico

Numerosos autores coinciden en señalar a los estudios sobre el procesamiento de la información iniciados por Craik y Lockart en la década del 70 del siglo XX, a las teorías piagetiana y vigotskiana del aprendizaje socialmente mediado como el marco teórico fundamental para abordar el estudio de la metacognición. La teoría del procesamiento de la información determina que no basta con tener conocimientos sino que hay que poder emplearlos y determinar si son eficaces o no de modo intencional y consciente. En este marco, un estudiante debe reconocer los componentes de su proceso al mismo tiempo, *ex professo*, lograr controlarlos y regularlos. Por su parte, Jean Piaget en su teoría establece que la toma de conciencia, la abstracción y los procesos autorreguladores son esenciales para la construcción del conocimiento. Finalmente, mencionaremos a Vygotsky su concepción socio-cognitiva del aprendizaje. Este autor nos permite sostener la posibilidad de propiciar la regulación de los procesos desde un plano interpersonal. Los docentes, otros pares más avanzados o materiales especialmente diseñados pueden propiciar la construcción de un *andamiaje instruccional*. El modelaje, los puentes cognitivos, la contextualización, la construcción de esquemas, la representación textual y el desarrollo metacognitivo son algunos de los recursos que puede implementar el mediador del aprendizaje.

Sostenemos con Delmastro (2010) que “...el desafío para el docente [...] consiste en aportar los elementos externos necesarios, cuidadosamente pensados y planificados, que motiven a los estudiantes menos orientados hacia la autorreflexión, a prestar atención a sus procesos internos de aprendizaje y de construcción de significado; procesos que de otra manera no serían concientizados” (p. 101). Los procesos metacognitivos, donde quien aprende hace conscientes los modos y las estrategias que ha utilizado para sus logros, tienen una función autorreguladora de los aprendizajes. “La metacognición incluye entonces, que el individuo conozca su propio proceso de aprendizaje, *programe* conscientemente sus *estrategias de aprendizaje*, de memoria, de solución de problemas y toma de decisiones. Otra cuestión a considerar es la capacidad de *transferir* esas estrategias y habilidades a diferentes situaciones y contextos” (Sierra Pineda, 2010, p.62).

Retomamos a Delmastro que sintetiza en el siguiente esquema del “loop metacognitivo” el rol de la metacognición como diferencia entre el aprendizaje autónomo y el dependiente. Al emplear los procesos metacognitivos correctos, el estudiante llega a un nivel de autonomía fundado en la confianza y la toma de control de sus aprendizajes.

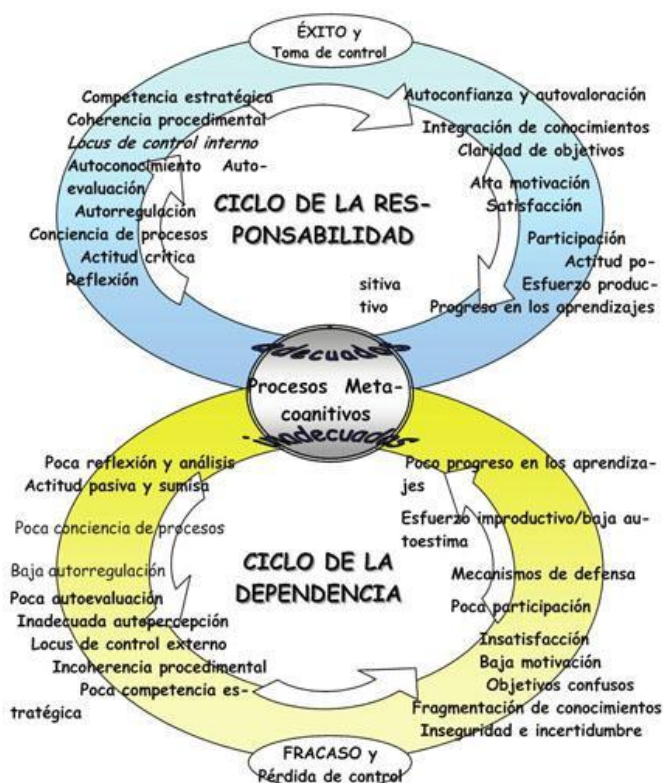


Figura 1. El 'Loop' Metacognitivo: La Metacognición como Interfase en el Ciclo del Aprendizaje (Delmastro, 2005a, 2008)

Todas estas descripciones corresponden a una situación de enseñanza aprendizaje donde la relación entre docente y alumno se realiza en contexto áulico. El mismo proceso en espacios virtuales exige adecuaciones a la nueva realidad. El andamiaje socialmente mediado no puede implementarse de modo sencillo en estos contextos, y, la inclusión de las TIC por sí solas no garantizan que el sujeto desarrolle actividades complejas de pensamiento.

Metodología

El sitio web [Aprendiendo lenguas en red](#) desarrollado por nuestro equipo, se constituyó en un espacio plurilingüe en el que los estudiantes de la Tecnicatura en Lenguas y los de los cursos generales de alemán y portugués de nuestra universidad y realizaron distintos tipos de actividades en diferentes lenguas que implicaban tanto la lectura comprensiva como la producción escrita colaborativa y estaban organizadas por niveles según su complejidad y el nivel de conocimiento de la lengua requerido para poder realizarla.

Propusimos formularios web, documentos de edición colaborativa y muros digitales para el desarrollo de las actividades. En particular, los formularios nos permiten sistematizar y registrar de manera fácil las resoluciones que los estudiantes realicen de las actividades para su posterior análisis por parte del equipo docente.

A lo largo de este proceso de investigación, nos preguntamos de qué manera, como docentes, podíamos acompañar el aprendizaje de lenguas en entornos virtuales orientando procesos de metacognición y autorregulación de manera de contribuir al logro de aprendizajes significativos.

En este sentido y con el objetivo de ayudar a los estudiantes a pensar en los procesos que realizan al interactuar con el contenido específico en un entorno digital, elaboramos y pusimos a disposición de los estudiantes interrogantes en relación a cuáles son las estrategias de aprendizaje que ponen en juego y cuáles son los recursos digitales que los ayudan en sus

procesos de comprensión.

Dichos interrogantes fueron incluidos en los formularios web de cada actividad, en una sección final específica. Planteamos preguntas con opción múltiple (por ejemplo: “¿Qué elementos paratextuales te permitieron anticipar el tema de la página web?”) con e escalas de intensidad (“¿Qué elementos de la página web te ayudaron a comprender el texto? Indica su nivel de importancia en la siguiente tabla.”) y de respuesta abierta (por ejemplo “¿Qué elementos mirás para saber en qué sección del sitio estás?”).

Este página web se diseñó con la plataforma WIX.com. Crea tu página web hoy. [Comenzar ya](#)

Para reflexionar sobre tu proceso de aprendizaje

1. ¿Qué elementos paratextuales te permitieron anticipar el tema de la página web? *

Título

Subtítulo

Ilustraciones

Palabras destacadas

Palabras destacadas

Colores

Otro:

2. ¿Qué elementos de la página web te ayudaron a comprender el texto? Indica su importancia en la siguiente tabla. *

	Mayor importancia	Importante	Mediamente importante	Poco importante	Sin importancia
Título	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Videos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fotos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Citas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Audio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3. ¿Qué estrategias usaste para comprender el texto? *

* Influencias a partir de otras lenguas

Figura 2. Captura de pantalla del formulario incluido en el sitio web

Además, hemos diseñado y administrado a distintos grupos de estudiantes otros dos formularios web con interrogantes de metacognición particulares que fueron proporcionados por los docentes. Por un lado, el formulario web *Aprendiendo lenguas en red: Metacognición (A)* que consta de tres secciones. Una primera, destinada a los datos personales y datos generales en relación al uso del sitio web (lenguas con las que el estudiante trabajó y el tiempo que dedicó al trabajo en el espacio web); una segunda sección, en la que se incluyen interrogantes específicos de respuesta abierta, para orientar los procesos de metacognición individual, por ejemplo:

- *¿En tu opinión, cuál es el objetivo principal de las tareas en la wix? ¿Lograste cumplirlo?*
- *¿Qué te gustó del trabajo en la Wix? ¿Porqué?*
- *¿Para resolver las tareas, usaste estrategias aprendidas en materias de tu carrera? ¿Cuáles? ¿Fueron efectivas?*
- *¿Cuáles fueron tus errores? ¿Qué harías diferente la próxima vez?*
- *¿Qué conocimientos o experiencias en el uso de las TIC utilizaste para manejarte en el sitio?*
- *¿Las preguntas de metacognición al final de las actividades fueron útiles? ¿Sí, no, porqué?*
- *¿Te gustaría seguir trabajando en la Wix o sitios similares? ¿Sí, no, porqué?*

Por último, una tercera sección incluye el siguiente interrogante de respuesta abierta:

¿Qué aprendiste trabajando en el sitio Wix (conocimientos lingüísticos, culturales, estratégicos, metacognitivos y otros)? Por favor, escribí un texto de 200 palabras mínimo.

Por otro lado, se diseñó un segundo formulario web “Aprendiendo Lenguas en Red: Metacognición (B)” que tiene en común con el Formulario de metacognición (A) la primera y la tercera sección y no incluye la segunda sección con las preguntas guía. Se elaboraron estos dos instrumentos diferentes con el objetivo de comparar y sacar conclusiones en relación a la importancia que puede adquirir el andamiaje docente, en este caso plasmado en los

interrogantes específicos para orientar la metacognición incluidos en el formulario (A) respecto de lo indagado en el formulario (B). Sin embargo, no contamos con un número suficiente de respuestas del formulario (B) que nos permita hacer un análisis comparativo deseado. Es por esto que, hemos centrado nuestro trabajo en un análisis cuali y cuantitativo de las respuestas a todos los formularios provistos.

Para el análisis cuantitativo se empleó el programa SPSS. Se analizaron 16 respuestas a los formularios, 12 correspondientes al formulario A y cuatro, al B. Se tomaron cuatro variables explicativas (edad, año de cursado, carrera y tiempo dedicado al trabajo en la Wix) y se cruzaron con la variable de estudio (largo del texto de la respuesta a última pregunta). Esta variable surgió dado que pensábamos que quien hubiese hecho una metacognición profunda debía emplear más palabras para verbalizarla.

Para el análisis cualitativo, dadas las restricciones en la extensión del presente trabajo, nos limitamos en un primer momento a resumir algunas categorías emergentes en el análisis de las respuestas a los formularios en la Wix y preguntas 1 a 13 del formulario (A). Luego, realizamos una interpretación de algunos discursos elaborados al contestar la pregunta de la sección 3.

Hallazgos, resultados alcanzados/esperados

En el análisis cuantitativo no se demostró ninguna relación significativa entre las variables edad, carrera y año de cursado por un lado y la extensión del texto de metacognición por otro lado. En total, sólo cuatro de los 16 textos alcanzan el mínimo requerido de 200 palabras, lo que tomamos como parámetro para una metacognición adecuada. Dos de ellos tienen más de 40 años, que podría indicar una relación entre la edad y el nivel de metacognición, pero los otros dos tienen 22 y 28 años, y el rango de edad en la categoría de textos cortos se extiende de 21 a 48 años.

El factor carrera no parece relevante: mientras una cantidad igual de estudiantes de la Tecnicatura en Lenguas y otras carreras no alcanzó las 200 palabras, en el grupo de textos largos predominan los estudiantes de otras carreras con una relación 3 a uno. Lamentablemente, con solo cuatro sujetos no podemos generalizar esta tendencia.

Por último, el año de cursado en la carrera tampoco parece tener relevancia. Hay que mencionar que varios de los encuestados mal interpretaron la pregunta y pusieron el año 2018, lo cual puede haber distorsionado los resultados.

Con respecto a las horas dedicadas al trabajo en la Wix, en los dos grupos varía desde 1 a 8 horas. Sin embargo, la mayoría de los 12 sujetos que no alcanzaron las 200 palabras de metacognición trabajaron solo entre una y dos horas en el sitio, mientras en el grupo de los textos largos la cantidad de horas invertidas se distribuye más equitativamente.

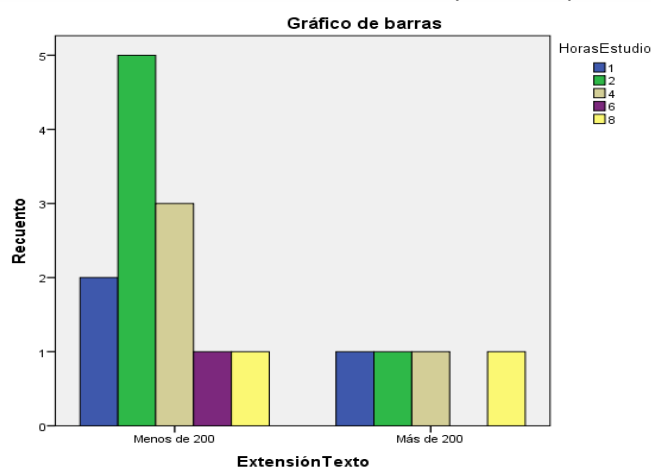


Figura3. Gráfico que representa la relación entre horas de estudio y textos producidos

El factor horas de estudio entonces parece influir en el nivel de metacognición, pero nos faltan más datos para una conclusión definitiva.

El hecho que el análisis cuantitativo no llevó a resultados concluyentes se puede atribuir parcialmente al número limitado de formularios entregados y al método de análisis elegido. Hubiese sido conveniente dividir los textos “cortos” en dos categorías: los muy cortos de 18 a 99 palabras (7 textos) y los intermedios de 100 a 199 palabras (5 textos), los cuales pueden contener ya cierto grado de metacognición. No obstante, la cantidad de palabras escritas no necesariamente refleja adecuadamente el nivel metacognitivo alcanzado. Lo mejor sería basar la categorización en metacognición lograda y no lograda, no en el largo sino en el análisis cualitativo de los textos. Otra crítica al diseño del análisis cuantitativo se refiere a las preguntas en el formulario que se podrían reformular para evitar malinterpretaciones. Sin embargo, podemos sugerir que el único factor analizado que tiene una influencia notable en el grado de metacognición son las horas invertidas en las actividades: quienes pasan más tiempo con las tareas, las hacen con más dedicación e interés, son aquellos que logran describir mejor sus aprendizajes.

Haciendo un análisis cualitativo de las respuestas a los formularios incluidos al final de cada actividad es posible observar que los estudiantes se apoyan principalmente en recursos visuales como fotos, videos y elementos paratextuales que favorecen la comprensión de textos en diferentes lenguas. Si nos detenemos en los recursos que identifican como valiosos para navegar el sitio y saber en qué lugar están en cada momento, los estudiantes destacan el menú/índice. De ahí la importancia de que desde el mismo diseño del sitio se considere una forma clara y visual de diferenciar las secciones del espacio web y una organización pertinente de los contenidos en su interior. Los estudiantes, en su mayoría, destacan que la navegación les resultó entre medianamente fácil y muy fácil.

El análisis cualitativo de las respuestas a algunas de las preguntas correspondientes al formulario de metacognición (A) nos otorgó más información sobre cómo los participantes conciben su propio aprendizaje en el sitio. En relación a si los estudiantes identifican cuál es el objetivo principal de las actividades que proponemos en el sitio web y si creen que lograron cumplirlo, la mayoría asocia el objetivo con la enseñanza y el aprendizaje contenidos disciplinares específicos y una minoría hace referencia al sitio como herramienta tecnológica que les posibilita aprender de una manera diferente. Aquí, nos llama la atención la baja cantidad de respuestas que refieren a las TIC y a la integración de lenguas en el aprendizaje. Todos los estudiantes afirman que lograron cumplir el objetivo.

Cuando indagamos acerca de lo que les gustó del trabajo en el espacio digital, los estudiantes destacan el dinamismo como cualidad del sitio web, la sencillez y la practicidad. Lo que menos les gustó, en general, tiene que ver con dificultades técnicas para el acceso, pero solo una minoría de estudiantes resalta este aspecto. La gran mayoría expresa que todo les gustó.

Con respecto a las estrategias, aprendidas en materias durante el desarrollo de la carrera, que ellos identifican haber usado para resolver las tareas propuestas y su efectividad, 10 de los encuestados afirman que emplearon estrategias aprendidas previamente, por ejemplo, “*palabras transparentes, títulos, subtítulo, contexto*”. Se evidencia que al responder recurren a la información provista por los cuestionarios metacognitivos incluidos en la Wix. Sin embargo, la mitad de los encuestados contestó, que las preguntas de metacognición al final de las actividades no les fueron útiles, pero pocos explicaron el por qué.

En relación a si sintieron que les faltó preparación para el trabajo en la Wix, la mayoría dice que no. Aquellos que explicitaron dificultades hacen referencia al nivel de lengua y al conocimiento tecnológico.

Con respecto a los errores cometidos, la mayoría relativa menciona el no haber dedicado más tiempo a la realización de las tareas.

En las respuestas al interrogante *¿Qué conocimientos o experiencias en el uso de las TIC utilizaste para manejarte en el sitio?* podemos evidenciar que en general, no logran verbalizar los procedimientos o conocimientos previos, a pesar de las preguntas específicas al respecto

incluidas en el sitio. Nos preguntamos si por tratarse de nativos digitales, el manejo de espacios virtuales está naturalizado y no lo analizan.

Contestando la última pregunta, la gran mayoría de los estudiantes afirmó que les gustaría seguir trabajando en la Wix o sitios similares, aunque varios expresaron una preferencia por una modalidad presencial o semipresencial.

La fuente más rica para el análisis de las competencias metacognitivas de los encuestados son los textos largos elaborados en la sección 3. Diseñamos una pregunta muy abierta para que los estudiantes pudieran referirse a sus reflexiones previas, guiadas por las preguntas 1 a 13 y las preguntas de metacognición incluidas en las tareas del sitio: *¿Qué aprendiste trabajando en el sitio Wix (conocimientos lingüísticos, culturales, estratégicos, metacognitivos y otros)?* Esperamos, sobre todo en el formulario A, unos textos detallados, apoyados en el “andamiaje” de preguntas previas. Sin embargo, casi la mitad de los encuestados no mencionó conocimientos estratégicos y metacognitivos en sus textos y se enfocó solamente en los contenidos lingüísticos y/o culturales, por ejemplo: *“realmente es y fue muy interesante haber y seguir conociendo, aprendiendo esta tan hermosa lengua y cultura portuguesa que me apasiona muchísimo”* o *“aprendí y vi otras realidades de otros lugares-- Escuche e interprete buena letra y música... conocer distintos artistas ... fue muy interesante y muy dinámico este medio empleado para trabajar, muy bueno”*. Estos textos evidencian el entusiasmo y la motivación que despertó el trabajo con el sitio en los sujetos, pero no reflejan los procesos metacognitivos esperados.

Podemos concluir que el pensamiento metacognitivo no se aprende a través de un formulario con una serie de preguntas guías sino que requiere otras habilidades del enseñante que simplemente el desarrollo de un andamiaje metacognitivo en entorno virtual. Coincidimos con Sierra Pineda que “el docente en cualquier escenario mediado hoy con tecnologías y conectividad asuma una función de acompañamiento, monitoreo del trabajo independiente y de evaluación formativa para darse cuenta del progreso del estudiante y orientarlo gradualmente a una independencia cognoscitiva, basada en el ejercicio de competencias y la utilización coherente y creativa de recursos e instrumentos digitales” (Sierra Pineda, 2016). Este acompañamiento y monitoreo por parte del docente no está dado en el trabajo autónomo en la Wix.

Sin embargo, la mitad de los encuestados logró una metacognición relativamente profunda y abarcadora, que posiblemente no podría haber hecho sin el andamiaje de las preguntas-guías. Vemos a modo de ejemplo un texto escrito por un estudiante en el tercer año de la Tecnicatura en Lenguas, de 44 años, que dedicó 8 horas al trabajo en la Wix completando actividades de alemán y portugués:

Bien, en las actividades de alemán, he visto mucho vocabulario relacionado a los carnavales, como así también las diferentes formas de celebrarlo según los países y/o regiones. El análisis de diferentes textos sobre un mismo tema, me ha ayudado a la hora de compararlos, pues al ser parecidos en su contenido, hace que deba prestar más atención en el análisis del contenido. Exactamente lo mismo ocurre con los videos, sobre los cuales debía determinar el tema principal, el tópico sobre el cual se habla. Otra cosa muy interesante fue la búsqueda de información específica dentro de algún sitio, en donde he tenido que interpretar correctamente las diferentes secciones de la página, así como las opciones de los menús. En cuanto a las actividades de portugués, en uno de los trabajos he aprendido a realizar presentaciones en la plataforma Genially, a partir de la interpretación de un artículo periodístico y un video, cuyos contenidos tuve que aunar en dicha presentación. Las estrategias utilizadas (al igual que en la parte de alemán) son las citadas en otra pregunta anterior (una lectura general seguida de otra detallada, una escucha general y otra más minuciosa, etc.). En cuanto a lo cultural, he descubierto algunos puntos de vista acerca de la cultura brasilera según los argentinos, y viceversa, aunque muchos de ellos tal vez no sean puntualmente como están expuestos. En conclusión, en cada una de las actividades he

aprendido nuevo vocabulario, palabras que muchas veces no salen en los diccionarios, me he enterado de cuestiones de la cultura regional (como las diferencias en los festejos de una fiesta tradicional), he elaborado contenido en otras plataformas web, entre otras cosas...

El texto hace referencia no sólo al tipo de contenidos conceptuales y procedimentales aprendidos (nuevo vocabulario, cuestiones de la cultura regional, manejo de herramientas tecnológicas) sino también a estrategias de aprendizaje (*“una lectura general seguida de otra detallada, una escucha general y otra más minuciosa, etc.”*). Cabe destacar que el estudiante en esta instancia se refiere explícitamente al andamiaje de preguntas: *“Las estrategias utilizadas son las citadas en otra pregunta anterior...”*. Además analiza la relación entre las tareas y las estrategias necesarias para resolverlas: *“El análisis de diferentes textos sobre un mismo tema, me ha ayudado a la hora de compararlos, pues al ser parecidos en su contenido, hace que deba prestar más atención en el análisis del contenido”*. Podemos concluir que se trata de una instancia de metacognición lograda.

Sin embargo, no podemos atribuir la calidad del texto solamente al andamiaje metacognitivo provisto, ya que probablemente otros factores como la formación previa del sujeto, sus competencias lingüísticas en general y sus rasgos de personalidad contribuyeron en gran parte a su grado elevado de metacognición.

No obstante, las referencias explícitas o implícitas a distintas preguntas-guía ya contestadas en este y otros textos largos, evidencia que el andamiaje en estos casos cumplió su función. Citamos a modo de ejemplo parte de un texto de 172 palabras escrito por una estudiante en el primer año de la carrera Tecnicatura en Lenguas: *“Las estrategias que utilicé fueron traductor y reconocer palabras transparentes, lo que más me sirvió de ayuda fueron los títulos y las imágenes”*.

La evidencia de la cantidad limitada de formularios a nuestra disposición señala lo siguiente: las preguntas-guías del andamiaje pueden ayudar a fomentar los procesos metacognitivos de sujetos que ya están familiarizados con el concepto. Otros estudiantes, probablemente sin experiencia previa en el reflexionar sobre su propio aprendizaje, tienden a tener una actitud negativa con respecto a cualquier actividad metacognitiva, lo cual aparentemente el andamiaje de preguntas no logra cambiar y se evidencia en respuestas como *“En cuanto a la parte metacognitiva, me resultó poco práctica y tal vez no muy amigable la cantidad y tipo de preguntas que realizaron”*. Podemos concluir que claramente las preguntas del andamiaje no alcanzan para aumentar el nivel de metacognición en todos los casos y que deberían estar precedidos o acompañados por otras actividades metacognitivas para lograr este objetivo.

Delmastro presenta tres momentos bien delimitados en la construcción del andamiaje metacognitivo: la fase de *modelaje*, en la que el estudiante observa al docente resolver un problema mientras que aquel pone en palabra los saberes y estrategias que ha utilizado; la fase de *práctica guiada*, momento en el que el estudiante realiza actividades con orientación y supervisión del docente, y la fase de *práctica autónoma*, al llegar a esta etapa el estudiante actuará sin guía del docente. El espacio Wix se centró en la tercera fase y sobrevaloró la función del cuestionario como sustituto de las dos primeras.

Conclusiones

Analizar las respuestas de los estudiantes de alemán y portugués en la Wix nos permitió elaborar un perfil de estos usuarios: en general, los estudiantes no están muy preparados para reflexionar sobre su propio aprendizaje, aunque hay bastante variación entre los encuestados. Los factores edad y carrera no parecen tener un efecto sobre el grado de metacognición, mientras que las horas dedicadas al trabajo en el sitio tienen una correlación directa con la extensión de las respuestas.

Las preguntas incluidas en el formulario no fomentan los procesos metacognitivos en todos los casos. Aquellos estudiantes que por factores como la experiencia de formación conocen las

actividades de metacognición logran buenos resultados. Sin embargo, los cuestionarios pueden tener un efecto negativo en la motivación de los encuestados no familiarizados. Por eso se recomienda trabajar la metacognición y su importancia para el aprendizaje de manera presencial para preparar a los alumnos y que después puedan completar las actividades metacognitivas virtuales.

A pesar del nivel bajo de procesos metacognitivos, se observó una apreciación positiva del sitio en general. Las actividades virtuales en la Wix parecen fomentar la motivación de los estudiantes, aunque no logran describir exactamente porqué.

Luego de esta experiencia deberemos analizar críticamente los materiales propuestos a los estudiantes e implementar mejores modos de accionar metacognitivo para lograr que quienes no pudieron verbalizar sus procesos lo logren y aquellos que sí lo hicieron de modo parcial, mejoren su práctica de autonomía.

Referencias bibliográficas

- Delmastro, A. L. (2008). Procesos metacognitivos y andamiaje docente en el aprendizaje de lenguas extranjeras. *Encuentro Educacional*, 15 (2), 259-295. Recuperado de: <http://produccioncientificaluz.org/index.php/encuentro/article/view/1135/1137>
- Delmastro, A. L. (2010). El andamiaje metacognitivo en contextos de aprendizaje de una lengua extranjera. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 22, 93-124. Recuperado de: <https://core.ac.uk/download/pdf/41564070.pdf>
- Díaz Barriga, F. (2005). Principios de diseño instruccional de entornos de aprendizaje apoyados con TIC: un marco de referencia sociocultural y situado. *Tecnología y Comunicación Educativas*, 41, 5-18. Recuperado de: <http://investigacion.ilce.edu.mx/tyce/41/art1.pdf>
- Sierra Pineda, I. A. (2010). Estrategias de mediación metacognitiva en ambientes convencionales y virtuales: influencia en los procesos de autorregulación y aprendizaje autónomo en estudiantes universitarios (Tesis doctoral). Universidad de Granada, España. Recuperado de: <http://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/4975/1871142x.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sierra Pineda, I. A. (Octubre de 2016). Diseño, gestión e implementación de modelos de intervención para el aprendizaje intensivo y autorregulado como alternativa de innovación en educación pre-escolar, básica, media y superior. En *3er Simposio Internacional y 4º Coloquio Regional de Investigación educativa y pedagógica*. Simposio llevado a cabo en Montería, Colombia. Recuperado de: <http://revistas.unicordoba.edu.co/conferencias/index.php/sue-iep/sue-iep3/paper/viewFile/17/64>

**PROPUESTA DE ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA CON TUTORÍA COMPARTIDA:
UN DESAFÍO A AFRONTAR**

Lothringer Raquel
lothringerr@gmail.com

Rebechi, Lucrecia
mlucreciar@gmail.com

Rosa, Bernarda
rosabernarda8@gmail.com

Facultad de Ciencias de la Educación, UNER

En este trabajo se analiza una propuesta de alfabetización académica a nivel del grado, en aula virtual, con tutoría compartida por tres docentes y centrada en prácticas de lectoescritura y modos de participación en una comunidad de aprendizaje, el posgrado. Uno de los propósitos de dicha propuesta es contribuir a la autonomía del estudiante para lo cual los ejes temáticos se han distribuido en módulos autosuficientes susceptibles de ser abordados de manera autogestionada, no lineal, dentro de plazos más o menos flexibles y que permiten auto-monitorear el proceso de adquisición de conocimientos a través de la realización de actividades obligatorias de autoevaluación y autocorrección. Este diseño del material didáctico hace que la propuesta tenga limitaciones no sólo por ser transmisiva y unidireccional sino porque subyace una concepción de conocimiento individualista más cercana a la reproducción de información que a la construcción colectiva de saberes.

El propósito de este trabajo es considerar el rol que le cabe a la tutoría para compensar dichas limitaciones. A tal efecto se prevé que la labor tutorial no se limite a responder preguntas, aclarar dudas y brindar retroalimentación sino que privilegie la generación de acciones e instancias de interacción social para promover la transformación de un grupo de individuos que hacen un curso en una comunidad de aprendizaje cuyos miembros necesitan interactuar intencionalmente para revisar el propio proceso y eventualmente mejorarlo.

Se prevé un protocolo de tutoría cuyas intervenciones, por una parte, atiendan a estudiantes que no solo necesitan seguimiento y ayuda sino también estímulo y reconocimiento y, por la otra, promuevan situaciones de interacción genuina que incrementen los intercambios y el nivel de empatía entre pares y generen mayor confianza individual.

Palabras clave: autonomía, interacción genuina, construcción colectiva, tutoría compartida

Escribo este libro con la convicción de que vivimos un momento distinto, un punto de inflexión en las prácticas de la enseñanza de la universidad, donde aquello que hacíamos con la ilusión de que los estudiantes aprendieran tiene que ser discutido.

Mariana Maggio

Contextualización

En este trabajo se analiza una propuesta de alfabetización académica, en aula virtual, con tutoría compartida, destinada a graduados y estudiantes que cursan los últimos dos años de carreras de grado del campo de las Humanidades y Ciencias Sociales, centrada en prácticas de lecto-escritura y modos de participación en una comunidad de aprendizaje, el posgrado.

La Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER) a través de su Programa de Innovación e

Incentivo a la Docencia busca “consolidar, profundizar y difundir experiencias enriquecedoras que se desarrollan en las aulas de la universidad; y apoyar el desarrollo de dispositivos innovadores que tengan como objetivo la mejora de la enseñanza”. En el marco de ese programa se presentó y fue aprobado por el CD de la Facultad de Ciencias de la Educación (FCEDU) el seminario virtual “Caminos hacia una comunidad de aprendizaje: el posgrado” para dar protagonismo a las Tic y respuesta a la necesidad de adquisición de saberes discursivos específicos del ámbito universitario. Cabe consignar que el proyecto se implementará en el primer cuatrimestre de 2019.

Por una parte, existe una creciente oferta de posgrados en universidades nacionales, públicas y privadas, y una baja tasa de egreso debido, entre otras, a dificultades lectoescriturarias (Di Stéfano, 2009; Carlino, 2005; Hirschhorn, 2012; Recalde, 2016; Barsky y Dávila, 2012). En el ámbito local a nivel del grado se observa que los estudiantes suelen tener dificultades con la escritura académica de donde deriva la necesidad de cursos sobre modos de participación en ámbitos académicos¹². Por la otra, nuestras universidades, desde hace más de una década, vienen incorporando las Tic para usos diversos. Cabe consignar que ha habido un avance reciente en materia normativa para regular la actividad educativa virtual en las universidades nacionales: la Resolución 2641-E/2017 del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación genera el marco jurídico para la creación de un sistema institucional de educación a distancia (SIED) y de hecho varias universidades nacionales han hecho avances importantes en este sentido¹³. La omnipresencia de las TIC y la vigencia de una normativa regulatoria para su inclusión desafían a la docencia universitaria a trabajar en el diseño, como señala Temporetti de la convivencia entre “la cultura tradicional de la escuela, sostenida sobre el paradigma de la escritura alfabética, la imprenta, los libros, la razón y la ciencia positiva en tanto discurso hegemónico. Por otro, la reciente cultura de Internet o, como prefiero denominar, cultura *net-web*, construida sobre el paradigma de lo que se da en llamar *postmodernidad* (2002, 4).

Marco teórico metodológico y dimensión pedagógica del proyecto

El proyecto se organiza en torno a dos ejes: el posgrado como Comunidad de Aprendizaje (CA) y como Comunidad Discursiva (CD). Entendemos que las CA están circunscritas al ámbito docente y a los procesos de aprendizaje, llegan a su fin cuando se han adquirido los conocimientos objeto del aprendizaje y requieren la presencia de la figura de un moderador/dinamizador (Sanz Martos, 2013). El posgrado es un espacio pedagógico que constituye, al decir de Elvira Arnoux, “una comunidad de tránsito, que da las herramientas y autoriza el paso a la comunidad discursiva científica en un determinado campo del conocimiento (2009,5). En líneas generales el posgrado es una CA altamente compleja ya que es “atravesada, sin coincidir plenamente con ellas, no sólo por instituciones, sino también por tradiciones y culturas disciplinares, que la especifican, cuyo estudio particular tiene que ser abordado por otras áreas del conocimiento: sociología, epistemología, etnografía” (Bermúdez 2009, 40). Cabe consignar, además, que la escritura en esta CA está orientada a la producción interdisciplinaria de conocimientos (di Stéfano, 2009).

Si analizamos el posgrado en términos de CD (Swales, 2001) hay aspectos que la muestran también como una comunidad compleja y que plantea dificultades y desafíos. Se trata de una CD constituida por un grupo heterogéneo: los miembros pertenecen a diferentes franjas etarias, provienen de distintas comunidades de grado y sus motivaciones para el ingreso son variadas. Tanto los dispositivos de intercomunicación entre los miembros de esta CD como los géneros de circulación frecuente en ella difieren de los de uso habitual en el grado.

En lo referente a la dimensión pedagógica de este proyecto, adherimos al interaccionismo

¹² Datos obtenidos de las reuniones con los coordinadores de las carreras de Ciencias de la Educación y Comunicación Social y de la encuesta final del Seminario “Desde el grado mirando hacia el posgrado. La problemática de la escritura y la comunicación de conocimientos”. Proyecto de Innovación e Incentivo a la Docencia (2013- FCEdu).

¹³ Ver el caso de la UNLP y UNCuyo.

socio-discursivo (Bronckart, 1996) de raigambre bajtiniana que permite pensar toda práctica discursiva como contexto-dependiente. Los ejes del enfoque didáctico adoptado se compadecen con nuestra propuesta de uso situado de las Tic donde los modos de participación, personalización y producción buscan acercarse al perfil social de los destinatarios, de sus intereses y necesidades.

El propósito global del proyecto es lograr que sus destinatarios comiencen a explorar la problemática de la participación en ámbitos de difusión académicos antes de pasar del grado al posgrado, decidiendo su recorrido de aprendizaje.

Por su inserción institucional, el proyecto es necesario, propedéutico pero aislado por cuanto se desarrollará en un cuatrimestre, sin posibilidad, hasta el momento, de articulación con otra(s) cátedra(s) lo que incide en el diseño pedagógico de la propuesta.

Los ejes temáticos están distribuidos en cuatro módulos autosuficientes para ser abordados de manera autogestionada, no lineal, dentro de plazos más o menos flexibles y que permiten auto-monitorear el proceso de adquisición mediante actividades obligatorias de autoevaluación y autocorrección. Se trata de unidades de aprendizaje reducidas e independientes con sentido en sí mismas y capacidad para integrarse con otros contenidos. La duración del seminario es de tres meses con dos fechas obligatorias para la entrega de una memoria de recorrido y del trabajo final integrador (TFI). En síntesis: la dimensión innovadora de la propuesta radica en el modo de presentación de los contenidos, la autogestión del tiempo y del aprendizaje.

Sin embargo, entendemos que la propuesta tiene limitaciones por ser transmisiva, unidireccional, individualista, es decir que en ella subyace una concepción de conocimiento más cercano a la reproducción que a la construcción de saberes.

Tutoría compartida y protocolo

En el curso “Enseñar en la virtualidad” (UOC) se señala que la acción docente y la acción tutorial pueden ser pensadas como funciones distintas que deben desempeñar figuras distintas, o como dos caras de la misma moneda y se agrega que la determinación depende en muchos casos de la estructura organizativa institucional.

Según Mora y Castro “ la función tutorial en los cursos en línea la debe asumir un profesional experto en el contenido con ciertas competencias tecnológicas que le permitan el uso del recurso virtual de manera apropiada, así como prácticas de mediación y una pedagogía adecuada para el proceso de enseñanza” (2017, p. 227). Por su parte Mora (2010) al enumerar las funciones del tutor, además de señalar que debe ofrecer recursos didácticos de alta calidad enumera otras como la retroalimentación, el mantenimiento de los canales de comunicación para que el rol del estudiante durante el proceso sea lo más activo posible.

En el caso de este proyecto, la estructura organizativa institucional no hace prescripciones acerca de la acción docente y la tutorial. En ese sentido las decisiones fueron tomadas por las docentes y hubo acuerdo en que las tres profesoras responsables fueran contenidistas y tutoras. En función de esta decisión se impuso la necesidad de acuerdos iniciales y de formalizar un protocolo.

El protocolo previsto, resultado de discusión y consenso, se organiza a partir de la definición y distribución de la acción tutorial, de su periodicidad y del registro del discurso docente. La función tutorial es concebida como un proceso de acompañamiento a llevarse a cabo a través de un Foro de Novedades y cuatro Foros de Consulta abiertos al inicio del seminario, cada uno asociado al módulo correspondiente y accesible a todo el grupo. El acompañamiento se hará a través de la retroalimentación escrita y asíncrona.

Con respecto a la distribución de tareas, se prevé que las tres tutoras atiendan en simultáneo. Una de ellas se ocupará de responder cuestiones técnicas, operativas y vinculadas al ritmo de participación del estudiante; las otras dos tendrán a cargo el seguimiento de dos módulos cada una. Habrá un solo registro de la actividad de cada estudiante, y cada tutora completará el

apartado correspondiente permitiendo una visión de conjunto del desempeño grupal e individual.

La periodicidad de la retroalimentación contempla dos tipos de mensajes: los previsible y los emergentes, tanto grupales como individuales. Los primeros estarán guionados anticipadamente y cumplirán algunas de estas funciones: dar la bienvenida, estimular la participación periódica, promover la autoestima, patentizar la presencia del tutor. Los segundos son reactivos, posteriores a consultas y/o a la detección de dificultades.

Sabemos que el discurso docente puede vehiculizarse a través de diferentes soportes y que demanda la inclusión de estrategias compensatorias de los emergentes coyunturales de la presencialidad. También surge claro que dada la importancia que el discurso docente adquiere en la virtualidad, en especial en relación con la función tutorial (Litwin, 2004; Rosa y Lothringer, 2015; Puerta Gil y Sánchez Ceballos, 2012) y sobretodo en un marco de tutoría compartida, se hacen necesarios acuerdos mínimos y reflexión acerca de los rasgos que dicho discurso debe asumir a fin de garantizar al máximo su efectividad. En este sentido el protocolo prevé, que sin renunciar al estilo personal, se adopte un registro intermedio y se opte por un discurso basado en estrategias de cortesía que permitan establecer “nexos socio-afectivos e intercambios académicos fundamentados en la lectura y escritura” (Puerta Gil y Sanchez Ceballos 2010: 163).

Mirada crítica

En el apartado anterior señalamos que en la propuesta subyace una concepción transmisiva del conocimiento fuertemente unidireccional e individualista. Así la evaluación prevista está configurada por las actividades individuales de autocorrección, la producción escrita e individual de una memoria de recorrido y una única instancia de producción escrita grupal: el trabajo final integrador. La detección de tales limitaciones impone nuevas funciones tutoriales que privilegien la generación de instancias de interacción social genuina y que requieren formalización en el protocolo.

Como estrategia para revertir el aislacionismo del estudiante decidimos partir de la escritura de la memoria de recorrido como un problema ya que se trata de una producción textual redactada académicamente, es decir explicada y argumentada a través del lenguaje escrito. La consigna inicial para la redacción de la memoria pretende guiar la producción del estudiante a través de preguntas; sin embargo tales orientaciones son insuficientes para un estudiante que no esté habituado a realizar este tipo de escrito.

Desde el punto de vista didáctico-metodológico, pensamos una intervención tutorial sincrónica cuyo objeto de diálogo sea el proceso de escritura de la memoria. Se trata de un encuentro obligatorio a través de Skype, anunciado días antes de la fecha de entrega de la memoria. El tiempo entre el anuncio y el encuentro permitiría a los cursantes pensar en el problema y así aprovechar la instancia de diálogo y aprendizaje. El encuentro es un momento sumamente heterogéneo porque los participantes tienen recorridos y estados de avances diferentes, y habrá quienes para dicha instancia ya hayan pensado algo y otros nada, otros que ya hayan avanzado en su escritura y quienes aún con las preguntas no saben cómo redactar la memoria. Es evidente que el hilo conductor del encuentro es el problema de la escritura.

En dicha instancia de diálogo sincrónico se prevé hablar sobre las representaciones de una memoria de recorrido, sus posibles funciones, las posibles experiencias individuales, las dudas que se tienen y cómo superarlas. Para contribuir a la construcción de un mayor grado de empatía, la tutoría podrá relatar experiencias relacionadas con las dudas de las docentes a la hora de escribir cualquier texto invitando a los participantes a que compartan las suyas y también sus dudas.

Según Bruner (1996) uno de los principios del culturalismo es el manejo de la auto-estima y forma parte del acto educativo brindar apoyos desde afuera para dar elementos a fin de poder manejarla mejor. Pensamos que a través de esta última los intercambios pueden llegar a

generar mayor auto-estima individual gracias a la interacción entre individuos que se enseñan mutuamente. Además creemos que esta estrategia podría transformar un grupo de estudiantes que hacen un curso en una comunidad de aprendizaje cuyos miembros necesitan interactuar intencionalmente para revisar el propio proceso y eventualmente mejorarlo.

Agenda a futuro

A través de esta ponencia hemos hecho una revisión crítica de un “proyecto de innovación pedagógica” virtual en el que subyace una concepción tradicional de transmisión de conocimientos. Hemos descrito una acción tutorial para mejorar la propuesta acercándola a paradigmas pedagógicos actuales, vale decir, partiendo de una concepción de las prácticas de lectura y escritura como campo disciplinar, de las necesidades reales de los estudiantes en el ejercicio de dichas competencias con el objetivo de paliarlos en el marco de un proceso colaborativo con verdaderos intercambios. En síntesis se han buscado estrategias mínimas e insuficientes para mejorar el aislacionismo subyacente en el proyecto.

La puesta en relación de la experiencia individual descrita y de la perspectiva que instaura la implementación del Sistema Institucional de Educación a Distancia (SIED) al que hicimos referencia al comienzo generan una serie de interrogantes que ponen en foco la naturaleza del verdadero desafío que tenemos por delante los docentes universitarios.

Queremos compartir con ustedes algunas de nuestras inquietudes: ¿Qué concepciones de conocimiento y de su construcción deben prevalecer en las futuras propuestas de enseñanza? ¿Qué competencias deben tener los egresados universitarios para sobrevivir profesionalmente en un mercado laboral cambiante? ¿Cómo generar estrategias de transmisión de conocimientos que se alejen de los modelos unidireccionales, repetitivos, individualistas hacia modelos interactivos, reflexivos, colectivos, transformadores de las informaciones recibidas? ¿Cómo no caer en una concepción simplista e ingenua de que el mero uso de las Tic genera cambios profundos en los modos de conocer? ¿Cómo usar estratégicamente las Tic para ponerlas al servicio de los problemas en cada campo disciplinar?

Referencias Bibliográficas

- Barsky, O y Davila, M. (2012). “EL sistema de posgrados en la argentina: tendencias y problemas actuales”. Revista Argentina de Educación Superior. Año 4 / Número 5 / Octubre 2012
- Bermúdez, N. (2009). Géneros e identidades discursivas en la comunidad de posgrado. En Narvaja de Arnoux, E.(Dir.) *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado*. Pp. 34-61. Buenos Aires: Santiago Arcos Editor.
- Bronckart, J.P. (1996): *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*. Delachaux et Niestlé. Lausanne.
- Bruner, J. (1996). "Cultura, mente y educación". En *La educación, puerta de la cultura*. Capítulo 1, 19-62. Madrid. Visor.
- Bruner, J. (1996). "Pedagogía popular" . En *La educación, puerta de la cultura*. Capítulo 2, 63-83. Madrid. Visor.
- Carlino, P. (2005) ¿Por qué no se completan las tesis en los postgrados? Obstáculos percibidos por maestrandos en curso y magistri exitosos. La Revista Venezolana de Educación (Educere) v.9 n.30 Meridad sep. 2005.
- Di Stefano, M. (2009). “La escritura de monografías en posgrados en Ciencias Sociales”. En Narvaja de Arnoux, E.(Dir.) *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado*. Pp. 87-102. Buenos Aires: Santiago Arcos Editor.
- Hirschhorn, A. N. (2012). "Factores que facilitan y que dificultan la culminación de las tesis. Análisis comparado de tres escuelas de postgrado en ciencias agropecuarias (Argentina),"

- Recuperado de <http://revistas.unla.edu.ar/epistemologia/article/view/1059>.
- Litwin, E., Maggio, M., & Lipsman, M. (2004). "Las tecnologías y los modos de representación de los contenidos disciplinares". En *Tecnologías en las aulas: las nuevas tecnologías en las prácticas de la enseñanza. Casos para el análisis*. Pp. 113- 134. Madrid. Amorrortu.
- Mora, F. (2010). "Papel del Educador Virtual en la Educación a Distancia" *Revista Electrónica Calidad en la Educación Superior*. Vol. 1 (2). Noviembre 2010: 104-119. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/319469508_PAPEL_DEL_TUTOR_VIRTUAL_EN_LA_EDUCACION_A_DISTANCIA_UNED
- Mora, F. y Castro, A. (2017). "Monitoreo pedagógico de cursos en línea, una práctica para promover la calidad en la UNED. *Revista Electrónica Calidad en la Educación Superior*. Vol. 8 (2). Julio-Diciembre 2017: 220-242. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/328790243_Monitoreo_pedagogico_de_cursos_en_linea_una_practica_para_promover_la_calidad_en_la_UNED
- Narvaja de Arnoux, E. (2009). *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado*. Buenos Aires: Santiago Arcos Editor.
- Recalde, A. (2016). "Ingreso y egreso de alumnos de Posgrado en Universidades Estatales". *Revista Perspectivas Metodológicas*. Vol I. Núm.17
- Sanz Martos, S. (2013). "Las comunidades de práctica son tendencia". *Revista de los estudios de Ciencias de la Información y la Comunicación*. Nº 19 Febrero 2013. Recuperado de <http://www.uoc.edu/divulgacio/comein/es/numero19/articles/Article-Sandra-Sanz-Martos.html>
- Rosa, B. y Lothringer, R. (2015) "La comunicación y el docente de lengua extranjera en contextos académicos virtuales. Reconfiguraciones, interrogantes y desafíos." Presentado en las Terceras Jornadas Internacionales sobre formación e investigación en lenguas y traducción. Organizadas por el Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández". Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Swales, J. (2001). *Genre Analysis. English in academic and research settings*. U.K.: Cambridge University Press.
- Temporetti, F. (2002) "El modelo Internet. ¡La clase ha muerto viva la clase!" En *Menin Ovide Pedagogía Universitaria*. Rosario. Homo Sapiens.
- UOC. *Curso 1. Enseñar en la virtualidad* . Recuperado de http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/3121/1/Curso_1_Contenidos.pdf

EL IMPACTO DE LAS TIC EN LA BÚSQUEDA DE MATERIAL BIBLIOGRÁFICO EN EL NIVEL SUPERIOR

Martinez, María Belén
prof_mbmartinez@yahoo.com.ar

Denham, Patricia A.
denham_patricia@yahoo.com.ar

Pezzutti, Luciana
lucianapezzutti@hotmail.com

Facultad de Lenguas, UNCo

Numerosos estudios han analizado el rol de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) que desde hace unos años atraviesan la vida social, política, cultural y académica de la sociedad y han puesto en evidencia que el impacto de la tecnología no escapa al ámbito universitario.

En el marco del proyecto de investigación J026^[1] nos propusimos relevar los recursos léxicos de ocurrencia frecuente en textos académicos en lengua extranjera (LE) inglés a fin de sentar las bases para la elaboración de una futura propuesta de contenidos léxicos mínimos para la enseñanza de LE inglés en las carreras de grado de la Universidad del Comahue. En una primera etapa, se realizaron entrevistas a docentes con el objetivo de analizar el material bibliográfico utilizado en diferentes carreras. De estas entrevistas se desprende que la cultura digital impacta fuertemente en la búsqueda y selección de bibliografía en las diversas carreras de nuestra institución, lo cual representa un aspecto clave para los docentes de idiomas dado que nos permite realizar un análisis de las necesidades de los estudiantes y constituye el primer paso en el diseño, planeamiento y aplicación de un curso de inglés con fines específicos.

A partir de los resultados obtenidos, observamos que las razones que fundamentan la utilización de recursos digitales responderían a diferentes motivaciones y creencias por parte de los docentes universitarios. En este trabajo abordaremos cómo impacta el uso de espacios virtuales en la calidad del material bibliográfico seleccionado por los docentes de las diferentes carreras de grado de la Universidad del Comahue y su repercusión en las clases de inglés con propósitos específicos.

Palabras clave: recursos digitales, material bibliográfico, Inglés con propósitos específicos

Introducción

La enseñanza de idiomas con propósitos específicos (ESP, en inglés) parte del análisis de las necesidades de los estudiantes. Es por eso que los docentes de Lengua Extranjera (LE) del Departamento de Idiomas con Propósitos Específicos de la Universidad Nacional del Comahue (UNCo) consideramos relevante investigar y analizar el tipo de material bibliográfico utilizado en la formación disciplinar de nuestros alumnos para poder generar así un material de trabajo pertinente y de calidad en los cursos de lengua extranjera.

El presente trabajo se enmarca dentro del proyecto “Recursos léxicos de ocurrencia frecuente en textos académicos en LE inglés: puntos de contacto y especificidad disciplinar”, cuyo objetivo general consiste en relevar los recursos léxicos de ocurrencia frecuente en los textos académicos escritos en formato impreso y digital en LE inglés, correspondientes a los géneros

discursivos más utilizados para la enseñanza de contenidos disciplinares en las diferentes carreras de grado de las áreas científico-técnica, de la salud y de las ciencias sociales y humanas de la UNCo, a fin de sentar las bases para la elaboración de una futura propuesta de contenidos léxicos mínimos para la enseñanza de inglés en las carreras de grado de dicha universidad.

Una de las primeras etapas de esta investigación fue el diseño y la implementación de una entrevista semi estructurada a diferentes docentes de las carreras de Medicina, Licenciatura en Psicología, Licenciatura en Geología, Licenciatura en Saneamiento Ambiental, Licenciatura en Seguridad e Higiene en el Trabajo, Licenciatura en Turismo y Licenciatura en Administración. A través de diferentes secciones de dicha entrevista, se apuntaba a obtener información acerca de los tipos de textos que los docentes utilizan no solo para la enseñanza de los contenidos disciplinares de sus materias sino también para llevar a cabo sus propias lecturas de investigación, qué recursos digitales y fuentes de información utilizan al momento de la selección del material y cuáles son los criterios que siguen, es decir, bajo qué fundamento o motivación llevan a cabo esta tarea.

En este estudio en particular nos proponemos analizar la incidencia de las TIC en la selección de las fuentes de información y del material bibliográfico llevada a cabo por los docentes entrevistados que dictan los contenidos disciplinares de cada carrera. Esta selección de bibliografía atravesada por las TIC constituye, a su vez, el puntapié inicial para el diseño del nuevo material en las clases de inglés con propósitos específicos.

Marco teórico

Dudley-Evans (1997) menciona que los cursos de idiomas con propósitos específicos presentan características propias, a las que clasifica en absolutas y variables. Con respecto a las características absolutas, el autor destaca que los cursos de idiomas con propósitos específicos 1) buscan satisfacer las necesidades de los estudiantes; 2) establecen una estrecha relación entre la metodología, las actividades y la orientación disciplinar y 3) la gramática, el vocabulario, el registro, el género y las estrategias de aprendizaje están ligadas al lenguaje propio de la disciplina. Por otro lado, las características variables indican que los cursos de idiomas con propósitos específicos podrían estar diseñados para disciplinas específicas.

Es así que, la enseñanza de un idioma en el ámbito universitario plantea el desafío de cubrir las necesidades particulares de los estudiantes no sólo en cuanto a su conocimiento de una LE sino también a que éste pueda ser utilizado a lo largo de su formación académica y profesional.

De esta manera, la lectura de textos académicos se vuelve una práctica clave para los estudiantes a lo largo de su carrera universitaria, ya que les permite acceder a la cultura escrita de su área disciplinar. Sin embargo, dicha tarea requiere, a su vez, que los alumnos adquieran cierto conocimiento discursivo propio de las prácticas académicas. Con respecto a esta idea, Carlino, Iglesias y Laxalt (2013) cuestionan la idea de que “la lectura y la escritura sean habilidades generales que puedan aprenderse de una vez y para siempre para luego aplicarse a cualquier texto y situación”. Además, diferentes autores agregan que las capacidades necesarias para interpretar textos especializados no se adquieren de manera automática (Carlino, 2003; Shanahan y Shanahan, 2008, citados en Montes Silva y López Bonilla, 2017). Por este motivo, formar a los estudiantes universitarios “para escribir y leer como lo hacen los especialistas” (Carlino, 2013:370) implicaría profundizar en la alfabetización académica. La elección de material bibliográfico apropiado para cada área de estudio constituye un elemento clave en dicha alfabetización.

Podemos inferir que la actualización y la calidad de los textos y sus fuentes se encuentran atravesadas, por un lado, por presupuestos de orden ideológico-político, y por otro lado, por la cultura digital de quienes realizan este recorte de la información. Deuze (2006) define la cultura digital como “un conjunto de valores, prácticas y expectativas acerca de la manera en

que las personas se comportan e interactúan en la sociedad red”. Este concepto está íntimamente relacionado con el de alfabetización digital, informacional o computacional, al cual Casado (2007) describe como “el proceso de adquisición de los conocimientos indispensables para conocer y utilizar adecuadamente las infotecnologías y poder dar respuestas críticas a todos los estímulos y exigencias de un entorno informacional cada vez más complejo, con variedad y multiplicidad de fuentes, medios de comunicación y servicios. Se trata, fundamentalmente, de desarrollar y consolidar las competencias tecnológicas y socio-comunicativas. Ello significa que, por un lado, los docentes deben saber hacer y operar con eficiencia, eficacia y pertinencia; y por otro lado, implica que deben desarrollar una capacidad para comprender el mundo con una mirada crítica y no sólo operar instrumental. Por esta razón, al momento de hacer uso de los diferentes recursos digitales, se vuelve fundamental que todos los actores de la comunidad educativa comprendan el proceso de la construcción del conocimiento y las reglas de su producción en el sistema comunicacional sostenido en las TIC, lo cual conlleva el desarrollo de una alfabetización digital cada vez más demandante y compleja dado el contexto de convergencia tecnológica en el que estamos inmersos. En este entorno, la lectura se vuelve más interactiva y exigente ya que no sigue el camino trazado por el autor, sino que el lector debe tomar decisiones encadenadas a partir de los múltiples enlaces que se le presentan ofreciéndole variadas opciones y puntos de vista. En consecuencia, ante el mismo texto, los actores ya no tienen los mismos objetivos ni logran la misma interpretación. (Cassany 2008)

Metodología

Para el desarrollo de este proyecto, en primer lugar, se seleccionaron seis carreras de la UNCo representativas de tres áreas del conocimiento: científico-técnica, de la salud y de las ciencias sociales y humanas, respondiendo así a diferentes perfiles de egresados y por ende a diferentes especificidades. Posteriormente, se examinaron los programas de cuatro asignaturas de cada carrera, de donde se obtuvo una lista de informantes calificados a los que se les realizó una entrevista semi estructurada. En las siguientes etapas, se desgrabaron dichas entrevistas, se confeccionaron las matrices de análisis y se triangularon los datos en busca de puntos de contacto y especificidad disciplinar entre las materias de una misma carrera y del área. Finalmente, se cruzaron todos los datos obtenidos para poder identificar ejes, construir variables y definir unidades de análisis. Uno de los ejes identificados fue el uso de las TIC en el aula y en la etapa de búsqueda y selección de textos y lecturas. El presente trabajo es el resultado del análisis de los datos encuadrados en este último eje.

Hallazgos, resultados alcanzados

Al reflexionar acerca de los datos recabados en relación a la cultura digital en las carreras de la UNCo, observamos que hay marcadas diferencias entre las diversas disciplinas y asignaturas, cuyo uso de recursos, espacios y tecnologías de la información y comunicación varía desde la simple publicación de textos en formato digital en la plataforma virtual de la universidad (Pedco) hasta la apropiación de espacios virtuales por parte de una cátedra a través de la presencia en redes sociales o blogs.

Si bien el uso de los recursos digitales parece haberse generalizado en el nivel superior, las razones para incorporarlos responderían a diferentes motivaciones y creencias por parte de los profesores. En este sentido, Jordi Adell (2004) sostiene que “el uso real de Internet en el aula depende del conjunto de supuestos e ideas sobre el aprendizaje del docente” y que las potencialidades de Internet son interpretadas “a la luz de lo que se considera buena enseñanza”. El autor describe, a su vez, tres metáforas del uso de Internet que vimos reflejadas en los datos recabados en las entrevistas analizadas, y que consideramos podrían extenderse al universo de tecnologías de la información y comunicación disponibles en el

ámbito universitario.

Una de las metáforas citadas por el autor tiene que ver con el uso de recursos digitales como “canal de comunicación”. En este sentido, algunos de los motivos más mencionados por los docentes de las asignaturas dictadas en la Universidad del Comahue son la necesidad de acceder a publicaciones actualizadas y colaboraciones novedosas en diferentes áreas científico-técnicas y de la salud; y la importancia de una comunicación fluida, tanto para socializar conocimientos como para ampliar las referencias. En los siguientes ejemplos observamos cómo algunos docentes parecerían estar dando sus primeros pasos con las TIC mientras otros ya se han apropiado de determinados recursos como medio de comunicación con el fin de promover el trabajo colaborativo para la producción colectiva del conocimiento:

“Entonces, vamos de a poquito avanzando en lo digital, usamos la Pedco que para nosotros es el nexa con los estudiantes más allá de la clase, donde nos comunicamos permanentemente. ... si esta digital, entonces lo bajamos.” [T; E2, p.9]

“... nosotros también tenemos, hemos generado espacios en las redes sociales como para ir publicando o socializando cosas como estas, que incluso las hemos insertado en Pedco para que las puedan ver. En general, tenemos no muchos seguidores pero sí los alumnos que nos han seguido y que se siguen quedando porque mantienen actualizados determinados temas... Sale alguna noticia interesante y la vamos publicando. El grupo de investigación nuestro tiene su propia página web y ahí vamos publicando cosas. Entonces como que a través de distintos espacios canalizamos. ...” [T; E1, p. 5]

“...la idea nuestra siempre es estar en en los distintos espacios virtuales teniendo alguna presencia y referenciando algún material, alguna cuestión que nos parece interesante para ellos...” [T; E2; pág. 5]

Por otra parte, pudimos observar que no son pocos los docentes que hacen un uso de las herramientas digitales similar al descrito por Adell en su metáfora de “Internet como imprenta”. Del siguiente ejemplo se puede desprender que varios docentes utilizan diferentes tecnologías no sólo como un elemento motivador en sus clases sino también como un sistema de gestión de producciones digitales de los estudiantes, de la cátedra y de los equipos de investigación y, de este modo, mostrar al mundo el resultado de sus trabajos:

“...los blogs también. Ellos de hecho, por ejemplo en Gestión de la Información, tienen que redactar un blog. Entonces visitan blogs, ven blogs y utilizan bibliografía de otros blogs para... o sea fuentes de otros blogs para generar una entrada propia.” [T; E 1; P 4]

Por otro lado, la decisión de utilizar o no determinados recursos digitales “como biblioteca” parece estar atravesada por diversas motivaciones. En los siguientes ejemplos se observa que una de las razones más mencionadas se relaciona con el acceso a una enorme cantidad de recursos como revistas académicas, bases de datos, repositorios y enciclopedias; y otro motivo frecuente es la posibilidad de una actualización permanente de la información. De hecho, hay docentes que sólo eligen bibliografía renovada y basada en criterios de calidad, lo cual parecería estar estrechamente ligado a su necesidad de actualización constante.

“... hoy por hoy, con la oferta que tenemos en internet, si sabemos dirigir, orientar esa oferta, me parece que no tiene caso que hagamos apuntes de cátedra... dan mucho trabajo y se desactualizan rápidamente.” [M; E1; pág 7]

“... [selección de material] cómo hago para seleccionar qué paper darles, son los mismos criterios que yo tenía para elaborar mi tesis o mi investigación. Uso mucho el google scholar ...

para ver ... cuántas citas tiene ese artículo, si fue muy citado o poco citado, y obviamente también la novedad. Depende para qué lo vaya a usar el artículo, la novedad, que sea más reciente o no.[...] tenés que agregar todo lo que está pasando en este momento sobre ese tema, digamos, entonces ahí tenés que buscar lo más actualizado". [T; E2; p.7]

Las metáforas de Adell con respecto al uso de internet como imprenta, biblioteca o canal de comunicación resultan muy interesantes a la hora de describir la cultura digital de los docentes de la UNCo. Sin embargo, notamos que podríamos incluir una cuarta categoría relacionada con el uso de las TIC como "ateneo", entendido éste como una asociación cultural, un espacio de apertura a los conocimientos científicos, literarios y artísticos, o una puerta de acceso a una multiplicidad de miradas que podrían enriquecer la construcción de saberes. Muchos de los entrevistados consideran valiosa la variedad de enfoques e ideas que desarrollan o trascienden conceptos elementales del área de estudio. Se trata de docentes que no acuerdan con el predominio de una única corriente de pensamiento, y fomentan en los estudiantes la lectura de material que les permita acceso a una mayor pluralidad de voces. Adherimos a la idea de que la construcción del conocimiento es un proceso de reestructuración y reconstrucción, en el cual todo conocimiento nuevo se genera a partir de otros previos, trascendiéndolos.

"...los artículos me dan la posibilidad de tener lo último que se está escribiendo en la disciplina [...] cuando vos miras las diferentes producciones de artículos, todos hacen una vuelta y una referencia a estos popes, si se quiere, pero vos encontrás que hay un avance, es como que la disciplina se corrió hacia el horizonte de la utopía un poquito más. Entonces el artículo te provee eso, de ir hacia una utopía que no llegas nunca, estás siempre empujando hacia una novedad". [L.A; E1; p.4]

"Pero cada cosa que agregó o le pongo el enlace a la fuente o cito la fuente y al final van todas las fuentes citadas. Porque entonces, da la posibilidad que si alguien quiere profundizar en eso tenga la opción de verlo. En ese sentido yo creo que nosotros como educadores... cambió un poco nuestro rol porque la verdad que si ellos quieren acceder a información, pueden acceder a todo lo que quieran. Pero justamente esa tarea que es la de seleccionar, la de ser referente digamos, un poco el rol que tenía el bibliotecario antes pero en el aula, digamos" [T; E 1; P 9]

Por otro lado, un uso crítico de las TIC por parte de los profesores para la búsqueda de material permitiría también ofrecer a los estudiantes la posibilidad de ver más allá de lo que ofrece el mercado y, en última instancia, a convertirse en lectores capaces de posicionarse frente a un texto y cuestionarlo. Ante la sensación de que los alumnos carecen de los criterios necesarios para determinar la calidad y legitimidad de los textos, algunos profesores optan por guiarlos en el proceso de búsqueda e incluso algunos fomentan la lectura crítica, motivando a los futuros profesionales a intentar detectar intereses comerciales, políticos o de otra índole que pudieran subyacer a los textos.

"Por la cuestión de la evidencia, o sea cómo elige uno un texto, pero para eso hay que tener habilidades extra que nuestros alumnos hoy por hoy no tienen, y sin embargo dentro de las core competencias que tienen que tener los alumnos de Medicina, según los organismos internacionales, está tener habilidades para la medicina basada en evidencias (...) si vos tenés ese entrenamiento, la selección de textos es por la calidad y por la calidad de la evidencia que te ofrece.." [M;E1; pág.3]

"...PubMed se usa mucho... hay laboratorios que compran estas cosas y les mandan a los médicos artículos. Lo que pasa es que están terriblemente sesgados porque si te lo manda el laboratorio es para que vos te instruyas sobre lo que ellos te quieren vender. Y eso también les enseñamos a nuestros alumnos, que nosotros somos médicos, profesionales universitarios, no

somos comerciantes, no usamos la lapicera para que otros tengan mucha plata sino para curar a la gente.” [M; E2; pág. 9]

En líneas generales, observamos que muchos docentes consideran que, para promover una lectura crítica en los estudiantes universitarios, es imprescindible contar con material bibliográfico actualizado que ofrezca una pluralidad de enfoques. En este sentido, la mayoría coincide en que los artículos de divulgación científica poseen estas características. Por esta razón, una próxima etapa del proyecto de investigación del que formamos parte consiste en analizar artículos de investigación de diferentes áreas de estudio a fin de recabar vocabulario académico de ocurrencia frecuente y así sentar las bases para la elaboración de una futura propuesta de contenidos léxicos mínimos para la enseñanza de LE inglés en las carreras de grado de la Universidad del Comahue.

Conclusiones

Los resultados del análisis de las entrevistas parecen indicar que la cultura digital de los docentes está estrechamente ligada a la manera en que valoran los recursos digitales. Así, sus ideas y preconcepciones de la importancia de las TIC en el ámbito educativo tendrían un impacto directo en el tipo de material bibliográfico que se utiliza en las clases y en la generación de saberes que se propone en cada asignatura que eventualmente se reflejarán en el material de las clases de inglés con propósitos específicos. Aún dentro de una misma carrera se observan posturas diferentes, donde cátedras afines argumentan con solidez por qué utilizan o no determinados recursos, en particular, bibliotecas, bases de datos y publicaciones extraídas de revistas científicas. Sin embargo, es necesario mencionar que estas decisiones también se encuentran atravesadas por otras motivaciones relacionadas a un posicionamiento ético, político y/o ideológico, aspecto que ha sido desarrollado en otros artículos producidos por el equipo de investigación del que formamos parte.

Como miembros de la universidad consideramos que es imprescindible ser parte de los avances científico-tecnológicos a los que sólo se accede a través de la alfabetización académica y digital, de la cual toda la comunidad educativa debería estar involucrada dado que se han convertido en un requisito indispensable a la hora de actualizar saberes y ampliar las fuentes de información.

Referencias bibliográficas

- Adell, J. (2004). Internet en educación. *Centro de comunicación y Pedagogía*, 200, 25-28.
- Deuze, M. (2006). Participation, Remediation, Bricolage: Considering Principal Components of a Digital Culture. *The Information Society* 22(2), 63-75.
- Dudley-Evans, T. (1997). *An Overview of ESP in the 1990s*. The Japan Conference on English for Specific Purposes Proceedings. (Aizuwakamatsu City, Fukushima, Japan, November 8)
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, 6 (20). 409-420. En: www.redalyc.org/articulo.oa?id=35662008
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18 (57). 355-381. Recuperado de: www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025774003
- CARLINO, P., IGLESIAS, P. y LAXALT, I. (2013). Concepciones y prácticas declaradas de profesores terciarios en torno al leer y escribir en las asignaturas. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 11 (1). 105-135. Recuperado de: ri.conicet.gov.ar/handle/11336/3927
- Casado, R. (2007). Claves de la alfabetización digital. Barcelona: Ariel. p.p.395
- Cassany, D. y Ayala, G. (2008) “Nativos e inmigrantes digitales en la escuela”. *CEE Participación Educativa*, 9, pp. 53-71.

Montes Silva, M. y López Bonilla, G.. (2017). Literacidad y alfabetización disciplinar: enfoques teóricos y propuestas pedagógicas. *Perfiles Educativos*, 39 (155). 162-178. Recuperado de: scielo.org.mx/pdf/peredu/v39n155/0185-2698-peredu-39-155-00162.pdf

FEEDBACK ELECTRÓNICO DE PARES PARA EL DESARROLLO DE LA ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA

Martínez, Julia
Departamento de Lenguas, Facultad de Ciencias Humanas, UNRC
Facultad de Lenguas, UNC
juliamartinez@gmail.com

En la actualidad, casi todos los aspectos de nuestras vidas se ven atravesados por la tecnología, y los procesos de enseñanza y aprendizaje también dan cuenta de ello, ya que se ven afectados por los cambios que los usuarios están haciendo en su forma de pensar, transmitir información y producir contenido. De igual modo, estos cambios han modificado la noción misma de alfabetización, que ahora abarca nuevas habilidades y ya no es sólo una, razón por la cual hablamos de “alfabetizaciones”. Si consideramos a la lectura y la escritura como prácticas sociales, la retroalimentación se convierte en una forma de acción social diseñada para alcanzar objetivos educativos y sociales. Al igual que cualquier otro acto comunicativo, tiene lugar en contextos culturales, institucionales e interpersonales determinados entre personas que representan y negocian ciertas identidades y relaciones sociales (docentes y estudiantes, estudiantes y pares, etc.), y puede brindarse a través de distintos medios, como por ejemplo, la tecnología. Si bien los estudiantes de 2do y 3er año del Profesorado y la Licenciatura en Inglés del Departamento de Lenguas de la FCH, UNRC, tienen experiencia recibiendo retroalimentación como parte de las asignaturas cursadas en años anteriores, observamos que tienen dificultades a la hora de implementar retroalimentación. Por consiguiente, nos propusimos abordar la dificultad que tienen nuestros estudiantes para comprender el rol del *feedback* en el proceso de escritura, para dar *feedback* electrónico efectivo y para implementarlo de manera tal que les permita incrementar su autonomía en el aprendizaje para toda la vida. El objetivo de este trabajo es presentarles una experiencia piloto con retroalimentación electrónica de pares llevada a cabo con estudiantes de la UNRC, cuyos resultados positivos reafirman nuestras creencias sobre el gran potencial que esta práctica posee y nos alientan a seguir trabajando en pos de su sistematización.

Palabras clave: retroalimentación electrónica, alfabetización académica, escritura en lengua extranjera

Descripción del problema

En la actualidad, la enseñanza de la escritura reconoce la importancia de la generación, formulación y reformulación de ideas, lo que implica que la revisión y la retroalimentación han pasado a desempeñar un rol esencial en la didáctica de la escritura (Hyland 2003). Es así que numerosos estudios señalan que los estudiantes mejoran sus habilidades y prácticas escriturarias a medida que revisan y reescriben nuevos borradores a partir de la retroalimentación recibida. Si consideramos a la escritura como un proceso, es necesario contemplar etapas de revisión y reelaboración del texto antes de su versión final, y es precisamente en dichas etapas donde la retroalimentación puede contribuir a facilitar el proceso de escritura. Entonces, la retroalimentación, entendida como la respuesta (oral o escrita) a un texto en forma de anotaciones codificadas, comentarios, marcas en el texto, etc., es un elemento crucial en el proceso de escritura, ya que ayuda a los estudiantes a mejorar sus habilidades escriturarias y sirve de andamiaje en el proceso de aprendizaje (Hyland y Hyland, 2006). En la literatura especializada, algunos autores utilizan los términos “*feedback*” y “retroalimentación” de manera intercambiable, y esa es la postura adoptada en este trabajo.

Si consideramos a la lectura y la escritura como prácticas sociales, la retroalimentación se convierte en una forma de acción social diseñada para alcanzar objetivos educativos y sociales; es un proceso de dar y recibir entre sus participantes, lo que origina interacciones que permiten la construcción del conocimiento de cada individuo.

La metacognición, es decir, el conocimiento acerca del propio conocimiento, implica la toma de conciencia, el control del proceso y la autorregulación para mejorar el propio desempeño (Ertmer y Newby, 1996). En términos de prácticas pedagógicas, la metacognición conlleva la promoción del desarrollo de la auto-evaluación y la autonomía de los estudiantes en un entorno de aprendizaje y enseñanza “estratégicos”, en el que se fomenten actividades de generación de conciencia relacionadas con el aprendizaje. En este sentido, el *feedback* permite fomentar la apropiación y transformación del conocimiento por medio de un proceso metacognitivo del individuo, lo que se traduce además en su crecimiento personal y profesional.

Los estudiantes de 2do y 3er año del Profesorado y la Licenciatura en Inglés del Departamento de Lenguas de la Facultad de Ciencias Humanas, UNRC, tienen experiencia recibiendo retroalimentación como parte de las asignaturas cursadas en años anteriores; sin embargo, se observa que tienen dificultades a la hora de implementar el *feedback* recibido. Esto puede deberse a que muchos estudiantes no logran comprender el rol que la retroalimentación cumple en los procesos de enseñanza y aprendizaje, especialmente en relación con la escritura en lengua extranjera, y la manera en que puede ayudarlos no sólo a alcanzar los objetivos planteados para un determinado curso, sino también a desarrollar y/o incrementar su autonomía en el aprendizaje para toda la vida. Las dificultades se evidencian con relación a distintos tipos de *feedback*: docente, de pares, auto-monitoreo, como así también al uso de la tecnología con fines académicos.

A raíz de nuestras observaciones como docentes del Profesorado y la Licenciatura en Inglés, en este proyecto abordaremos la dificultad que tienen los estudiantes para comprender el rol del *feedback* en el proceso de escritura académica, para dar *feedback* electrónico y para implementarlo de manera tal que les permita incrementar su autonomía en el aprendizaje para toda la vida. Es importante aclarar aquí que, a los fines de este trabajo, adoptaremos la definición de retroalimentación electrónica propuesta por Ware y Warschauer (2006): “el término *retroalimentación electrónica* indica el medio por el cual se brinda retroalimentación humana” (p. 105). Es decir que no trabajaremos con *feedback* brindado de manera automática por una computadora, sino con *feedback* brindado a través de un dispositivo o herramienta electrónicos.

Descripción del contexto de intervención

Esta experiencia se llevó a cabo en el Departamento de Lenguas de la Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto, con alumnos de dos asignaturas comunes del Profesorado de inglés y la Licenciatura en inglés. Los espacios curriculares involucrados son Lengua inglesa III, correspondiente al segundo año de las carreras, y Tecnología educativa en la enseñanza del idioma inglés, correspondiente al tercer año de las carreras. La experiencia se desarrolló en paralelo al dictado de clases durante 2018 y la participación de los estudiantes fue voluntaria.

Descripción de la experiencia y actividades realizadas mediante el uso de las TIC

Esta experiencia piloto de *feedback* electrónico de pares se implementó de la siguiente manera: en primer lugar, se les asignó a los alumnos de Lengua Inglesa III una tarea de escritura de ensayo expositivo sobre un tema de la unidad 1 del programa (Identidad). La tarea se publicó en el aula virtual que la materia tiene en SIAT y se les otorgó a los alumnos un plazo de una semana para subir su archivo al mismo entorno virtual. Cumplido el plazo, se

recolectaron los ensayos recibidos en formato MS Word. En segundo lugar, se les presentó a los alumnos de Tecnología educativa la herramienta Vocaroo para grabar audios y se les explicó cómo utilizarla, como así también se les explicó el uso de la función Comentarios de MS Word. Luego, se les envió un instructivo por email que contenía lo siguiente: la consigna de la tarea de escritura asignada a los alumnos de 2do año y las instrucciones para brindar retroalimentación electrónica, que incluían una referencia al rol del revisor, preguntas guía para *feedback* escrito y *feedback* oral y una rúbrica para completar con la evaluación general. Además, se les envió un modelo de texto revisado con comentarios orales y escritos y se les indicó a los alumnos que podían usar las dos modalidades o sólo una de ellas, según prefirieran. Dado que la cantidad de textos escritos por los alumnos de 2do año era mayor que la cantidad de revisores disponibles en 3er año, se seleccionaron textos al azar, se les envió el texto a revisar a los alumnos y se fijó un plazo para que enviaran su retroalimentación por correo electrónico a su docente (para poder mantener la anonimidad tanto del ensayo como del *feedback*). Los autores de los ensayos recibieron luego sus textos con retroalimentación y se les pidió que completaran un cuestionario post-retroalimentación para conocer sus primeras impresiones sobre la experiencia. Por último, se entrevistó a los alumnos de Tecnología educativa para conocer sus opiniones al respecto.

Contextualización – objetivos

El objetivo general de esta experiencia es que los estudiantes, futuros profesionales, adquieran la capacidad de aprender, integrar y articular nuevos conocimientos para hacer frente a los desafíos que el mundo profesional y el mercado laboral les impongan. Además, esperamos que esta experiencia tenga un impacto positivo en la enseñanza y, fundamentalmente, en los procesos de aprendizaje de los estudiantes, particularmente en lo que a alfabetización académica se refiere. Particularmente, se espera que los alumnos puedan desarrollar determinadas habilidades que están intrínsecamente relacionadas con su futura práctica profesional, en especial con relación a la retroalimentación.

Los objetivos específicos son que los alumnos de las dos asignaturas puedan:

- a. describir el proceso de retroalimentación y su relevancia en el desarrollo de la alfabetización académica;
- b. analizar las implicancias de brindar y/o recibir *feedback*, incluidas la preparación del comentario oral y escrito y las modificaciones que supone su implementación en la segunda versión del texto;
- c. reflexionar sobre el proceso de aprendizaje y el impacto que la retroalimentación tiene sobre el mismo.

Contenidos trabajados

En lo que a contenidos específicos de los espacios curriculares participantes se refiere, en Lengua Inglesa III se trabajó con la unidad 1 (Identidad) y con la escritura de ensayo expositivo, mientras que en Tecnología educativa se trabajó con la herramienta Vocaroo y la función Comentarios de MS Word.

Habilidades / competencias comunicativas y digitales

Uno de los ejes centrales de esta experiencia es el desarrollo de la alfabetización académica, entendida ésta no sólo como los contenidos propios de una determinada carrera universitaria, sino también, y especialmente, como el conjunto de habilidades para toda la vida necesarias para que los estudiantes sean profesionales capaces de seguir aprendiendo luego de dejar el claustro universitario (Carlino 2003). Tal y como lo afirma Carlino (2013), “alfabetizar académicamente equivale a ayudar a participar en prácticas discursivas contextualizadas, lo

cual es distinto de hacer ejercitar habilidades que la fragmentan y desvirtúan” (p. 370). Otro de los ejes centrales es la metacognición, es decir, el conocimiento acerca del propio conocimiento, al cual ya nos referimos al comienzo de este trabajo. Por otra parte, esta experiencia implicó el trabajo con habilidades y competencias tanto comunicativas como digitales. Con relación a las habilidades y competencias comunicativas, los alumnos de segundo año trabajaron su expresión escrita, mientras que los alumnos de tercer año trabajaron su expresión escrita y oral en inglés (ya que todos los alumnos revisores optaron por brindar *feedback* escrito y oral). Asimismo, ambos grupos pusieron en práctica sus conocimientos acerca de MS Word y el uso del correo electrónico. Finalmente, los alumnos de segundo año utilizaron el aula virtual de la asignatura y los alumnos de tercer año trabajaron con la herramienta Vocaroo.

Impacto y evaluación de la experiencia

Los resultados preliminares obtenidos a partir de esta prueba piloto indican que ambos grupos evaluaron la experiencia como muy positiva. Los estudiantes que recibieron el *feedback* valoraron los comentarios recibidos como útiles, claros, completos, organizados y constructivos, entre otros. Además, los estudiantes destacaron la utilidad de algunos comentarios para mejorar no sólo los textos que escribieron como parte de esta experiencia, sino los textos que escribirán a futuro, lo que subraya el impacto positivo de la retroalimentación de pares. Estos estudiantes recalcaron también la importancia de la mirada diferente sobre sus textos que les brinda el par, lo abarcador que fue el *feedback* recibido y la posibilidad que implicó en cuanto a la preparación de futuros docentes.

En estrecha relación con esto, los estudiantes que brindaron *feedback* también subrayaron el valor de esta experiencia en términos de su formación como futuros docentes, ya que les permitió experimentar con distintos tipos de retroalimentación (muchos de ellos coincidieron en que no habían experimentado con las distintas modalidades de retroalimentación presentadas en este estudio). Además, todos los estudiantes indicaron que las pautas y los modelos enviados no les resultaron prescriptivos y que la decisión de utilizar ambas modalidades (escrita y oral) surgió a partir de su propio interés y curiosidad por el *feedback* oral en particular. Asimismo, destacaron las implicancias de la experiencia para sus prácticas escriturarias; el trabajo como revisores también les permite repensar y mejorar sus propias habilidades de escritura.

Dichos resultados preliminares nos permiten comprender ciertas dificultades encontradas y nos impulsan a reorganizar algunos aspectos prácticos para cuando repitamos la experiencia en 2019. Por ejemplo, nos proponemos reprogramar la implementación de la experiencia, especialmente en términos de tiempo, y agendar espacios específicos para llevar a cabo las distintas etapas del proceso de retroalimentación diseñado, lo que nos permitirá elaborar un cronograma más adecuado y acorde a los límites propios del contexto en el que trabajamos.

Más allá de estas dificultades, los comentarios positivos de los alumnos participantes acerca de esta experiencia superaron ampliamente nuestras expectativas y nos animan a continuar trabajando en el desarrollo de competencias comunicativas y digitales que les servirán no sólo en el ámbito de su práctica profesional, sino también en su experiencia como miembros de una sociedad en la que las Tecnologías de la Información y la Comunicación cobran cada vez más protagonismo.

Referencias bibliográficas

- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere, Revista Venezolana de Educación*, 6 (20), pp. 409-420. Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/19736/1/articulo7.pdf>
- (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación*

Educativa, 18 (57), pp. 355-381.

Ertmer, P. y Newby, T. (1996). The expert learner: Strategic, self-regulated, and reflective. *Instructional Science*, 24 (1), 1-24. Recuperado de <https://link.springer.com/article/10.1007/BF00156001>.

Hyland, K. y Hyland, F. (2006). Feedback on Second Language students' writing. *Language Teaching*. State of the art review article. 39 (2), 83-101.

Ware, P. y Warschauer, M. (2006). Electronic feedback and second language writing. En Hyland & Hyland, *Feedback in second language writing*. Cambridge: CUP, 105-122.

LA NARRATIVA TRANSMEDIA COMO HERRAMIENTA VEHICULIZADORA DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA EN EL NIVEL SUPERIOR

Martino, Daniela L.
Facultad de Humanidades, UNLP - ISFD 97 - ISFDyT 8
dlmartino76@gmail.com

Cendoya, Ana M.
Facultad de Humanidades, UNLP - ISFD 97 - ISFD
acendoya@yahoo.com

El objetivo de este trabajo es acercar el concepto de narrativa transmedia, describir sus principales características e ilustrar las ventajas de esta nueva forma de vehicular el inglés como lengua extranjera en el nivel superior a través de las TIC. Se presentan dos secuencias didácticas llevadas a cabo en ISFDyT 8 y ISFD 97 de La Plata, Buenos Aires. Una de ellas se implementó con los alumnos de primer año de la carrera de Museología. A través de la temática del arte durante la segunda guerra mundial se expuso a los alumnos a textos orales y escritos en inglés en tiempo pasado y se promovió su participación a partir de la resolución de problemas en forma colaborativa, la investigación y la ampliación de la temática presentada. La segunda se diseñó para alumnos de 3º año del profesorado de inglés. Esta narrativa perseguía un doble propósito: promover la reflexión de los alumnos sobre la potencial implementación de esta narrativa en la enseñanza de inglés en educación primaria y que los futuros docentes diseñen, compartan y participen en la creación de una narrativa con propósitos educativos a través de múltiples plataformas tradicionales y digitales.

La integración de la narrativa transmedia en la clase de inglés se fundamenta en enfoques como la enseñanza centrada en el alumno, quien desarrolla y adquiere nuevos conocimientos a partir de la resolución de tareas en situaciones reales. De esta forma el aprendizaje resulta más significativo ya que el alumno explora, interpreta y expande la misma a partir del uso de la tecnología convirtiéndose en un prosumidor, quien consume y produce contenidos sobre su experiencia.

Esta implementación permite combinar las innumerables posibilidades que ofrece la tecnología actual con experiencias de la vida real y pedagogías centradas en el alumno para así producir experiencias educativas profundamente poderosas y productivas.

Palabras Clave: transmedia, TIC, educación superior, lengua extranjera, integración

Introducción

Las narrativas transmedia (NT) se conciben como relatos contados a través de múltiples medios de comunicación (Jenkins, Purushotma, Clinton, Weigel & Robison, 2009:46) en los que cada plataforma contribuye al relato pero conservando su independencia. Por lo tanto, las NT que se desarrollan como una película, se extienden a través de la TV o de servicios de streaming, cómics y juegos de video pueden explorarse y disfrutarse sin la necesidad de conocer todas sus facetas (Jenkins, 2006) Las NT utilizan una variedad de lenguajes y de entornos desafiando así a la semiótica tradicional y a la investigación narratológica (Scolari, 2009) con un énfasis en la combinación de lo verbal y lo no verbal tanto como en la relación texto / imagen.

La NT es una extensión de una narración, a veces denominada narración aumentada (Bourdaa, 2012) Este tipo de narración se refuerza a partir del fenómeno de serialidad, que se apoya en los principios de continuidad (por ejemplo en los cómics de Marvel y DC) y multiplicidad (por

ejemplo en *Orgullo y Prejuicio* o en *Zombies*) Es importante destacar que el mundo creado a través de extensiones narrativas ha de ser inmersivo y participativo (Rose, 2011) y es por esto que Rose prefiere referirse a la narrativa transmedia utilizando el término *deep media*, con el fin de expresar la necesidad de participación activa por parte de los recipientes, quienes se ubican en el centro de la atención.

La transmedia en educación: sus ventajas y limitaciones

La narrativa transmedia ofrece varias ventajas para los educadores, ya que crea modos de interacción social a gran escala donde el mundo físico y el virtual interactúan y coexisten. Al ser un entorno inmersivo, la NT expande los "canales" para el aprendizaje de los estudiantes y se construye a partir de sus habilidades. Además, fomenta la resolución de problemas en colaboración y es compatible con el uso de la computación en la nube. Carlos Scolari (2016) afirma que el "lector" de transmedia debe estar acostumbrado a la interactividad, a las redes, a la fragmentación de pantalla y debe adaptarse rápidamente a nuevas interfaces y pantallas múltiples.

Según Jenkins (2006) "La mejor narrativa transmedia cumple cuatro funciones clave: extiende la línea de tiempo, mapea el mundo, explora personajes secundarios y atrae a la audiencia ". Debido a que la narración transmedia necesita coordinación entre los diferentes sectores de los medios, la colaboración definitivamente involucra imaginación y creatividad, por lo tanto la narración transmedia no es solo narración ya que implica una relación de intercambio constante que requiere de creatividad, capacidad de comunicación eficiente y pensamiento crítico para juzgar el producto final.

Debido a que la narrativa transmedia implica exploración, experimentación y remix, está firmemente alineada con un enfoque constructivista del aprendizaje (por ejemplo, Bruner, 1990; Piaget, 1985; Vygotsky, 1978). En la narración transmedia, el aprendiz tiene un papel activo en la creación de conocimiento al trabajar para establecer conexiones entre la información en un contexto específico. Una parte importante de esta construcción de conocimiento es la socialización de las ideas de cada uno; por lo tanto, la narración transmedia es un proceso social que facilita las conexiones y promueve una comprensión más profunda. A pesar de las claras ventajas mencionadas anteriormente, algunos inconvenientes también han sido señalados por profesores, educadores y diseñadores de materiales. Las narrativas transmedia son por naturaleza fluidas y fragmentadas. El significado cambia con la exploración y este cambio preocupa a los maestros y educadores, ya que no se puede predecir cómo se desarrollarán las NT. Además, estas requieren que los usuarios estén familiarizados con una variedad de entornos. Es probable que tanto los estudiantes como los profesores necesiten capacitaciones para hacer un uso adecuado de estos diversos medios. Muchas de las habilidades requeridas se consideran comunes entre la generación digital, pero no todos los estudiantes están preparados para este nuevo entorno, e incluso aquellos que lo están, a menudo se beneficiarían de una mayor orientación sobre las mejores maneras de usar estos medios.

Pietschmann et al. (2014) sostienen que la narración transmedia muestra limitaciones prácticas cuando están diseñadas para niños, puesto que se necesita que demuestren una cierta madurez cognitiva para vincular narraciones de diferentes plataformas de medios de comunicación a fin de experimentar un mundo de historias completo. Asimismo afirman que la estructura de las NT es intrincada. Esta complejidad es lo que aparece como limitante cuando se trata de niños ya que también se afirma que los niños carecen del desarrollo cognitivo necesario para utilizar, comprender y participar en los procesos transmedia.

La narrativa transmedia en la educación superior

Ejemplo de aplicación en la formación docente

La narrativa transmedia que se describe a continuación ha sido diseñada para alumnos de tercer año del profesorado de inglés en el ISFD Nº 97 de La Plata como parte de un curso presencial el cual se complementa con el uso de un aula virtual. Esta narrativa perseguía un doble propósito: promover la reflexión de los alumnos sobre la potencial implementación de esta narrativa en la enseñanza de inglés en educación primaria y que los futuros docentes diseñen, compartan y participen en la creación de una narrativa con propósitos educativos a través de múltiples plataformas tradicionales y digitales.

El punto de partida de la secuencia presentada es un cuento titulado *My Granny's Stories* el cual fue diseñado en Storybird.com <https://storybird.com/books/granny-s-stories/>. El cuento versa sobre animales con hábitos y costumbres inusuales con el objetivo de deconstruir estereotipos. La narrativa incluye dos posibles itinerarios: uno para niños de segundo ciclo de escuela primaria y el otro, el cual se describe en este trabajo, para los alumnos del profesorado. Primero se muestran algunas imágenes del cuento para que los alumnos infieran/ imaginen el contenido del mismo y seguidamente se muestra el video del cuento con el objetivo de ser analizado y decidir si podría ser un recurso útil para la clase de inglés en EP. Los alumnos tuitean sus respuestas usando no más de 140 caracteres en la cuenta de Twitter del docente a cargo del espacio.

A continuación, los alumnos son expuestos a dos videos uno *It's Ok to be Different* by Todd Parr y un documental filmado por HBO titulado *A Family is a Family* (<https://www.youtube.com/watch?v=dwHUbMxEntg>) en los cuales se deben encontrar puntos común entre estos recursos y el cuento *My Granny's Stories*. Basado en las similitudes encontradas, los alumnos deben crear una nube de palabras en [Tagxedo](#) que pueda ser utilizada para recuperar el contenido de los materiales presentados. La siguiente tarea que los alumnos deben resolver es crear un documento de forma colaborativa en www.docs.google.com/document/ que incluya los marcos teóricos o enfoques didácticos que puedan sustentar el uso de los recursos antes mencionados. También se requiere que los alumnos ejemplifiquen estos marcos teóricos y enfoques usando capturas de los recursos que se subiran a [Thinglink](#) ya que la herramienta permite etiquetar imágenes y enriquecerlas con contenido adicional sobre la teoría que se materializa a partir del uso de la narrativa transmedia.

Como producto final los alumnos trabajan de forma colaborativa nuevamente para producir una nueva narrativa basada en *My Granny's Stories* que debe incluir ideas o escenas de *It's OK Book* y el documental *A Family is a Family*. Esta nueva narrativa transmedia se puede crear en [Storybird](#) o [Issuu](#) y debe contener tareas de comprensión.

Aplicación de narrativa transmedia en inglés con fines específicos (ESP)

La aplicación de NT que se describe a continuación (<https://ed.ted.com/on/9vvqs28T>) se desarrolló como parte de la asignatura Lengua Extranjera 1- Inglés 1, una asignatura de primer año en la carrera de Museología en el Instituto de Formación Docente y Técnica 8 de La Plata, Buenos Aires, Argentina. La carrera de Museología se dicta a nivel terciario con la modalidad semipresencial, que integra el aprendizaje en línea y a distancia con las actividades tradicionales presenciales de una manera planificada y pedagógicamente valiosa. La clase que se detalla a continuación fue desarrollada en la plataforma [TED-Ed](#), una plataforma internacional que permite crear lecciones interactivas y compartirlas en línea, siguiendo los principios de la narrativa transmedia. Para contextualizar la presente narrativa es importante señalar que los estudiantes habían estado trabajando con el uso de tiempos pasados en inglés y el tema del arte durante la Segunda Guerra Mundial. En clase presencial se había discutido la película *The Monuments Men*, que se retomó en esta lección en línea a partir de un video llamado *Where the Nazis Hid \$ 3.5 Billion of Stolen Art* (https://youtu.be/dVtNyd-U_Fo). Este

video inicial trata sobre cómo y dónde se encontraron diversas obras de arte saqueadas durante la Segunda Guerra Mundial. El primer enlace lleva a los alumnos a responder algunas preguntas de opción múltiple con el fin de garantizar la comprensión del contenido. A continuación, se expone a los estudiantes a un video adicional sobre el mismo tema: *Nazi Gold Train Explained* (<https://www.youtube.com/watch?v=EDr2jGny-Uk&feature=youtu.be>) y se les pide completar un ejercicio de rellenar los espacios en blanco preparado con dicho video utilizando [TubeQuizard](#). Luego, los estudiantes son dirigidos a una Webquest en Google Sites, donde leen diferentes artículos de periódicos e identifican las teorías sobre lo que sucedió con la pintura de La Gioconda durante la Segunda Guerra Mundial. También se les pregunta qué teoría les parece más plausible y por qué. El siguiente paso es una discusión colaborativa en un foro en la plataforma Ted-Ed sobre si creen que hay más obras de arte ocultas que aún no se han descubierto. La actividad de colaboración final les ofrece a los estudiantes un mapa creado con [Maphub](#) con la ruta que La Gioconda había realizado de acuerdo con las declaraciones del Louvre en uno de los textos de la Webquest. Se les pide a los estudiantes que averigüen dónde se han ocultado otras obras de arte, que dibujen un mapa con Maphub o cualquier otra herramienta que conozcan y que lo compartan junto con enlaces a la información que encontraron en un mural hecho en [Linoit](#). Siguiendo los principios de NT, los estudiantes pueden trabajar en el video con el ejercicio de opción múltiple, trabajar en el video con el ejercicio para completar los espacios en blanco, leer los artículos de noticias y compartir su opinión acerca de un hecho histórico y/o investigar destinos de obras de arte y dibujar mapas para compartir. La variedad de actividades se adaptó a una variedad de habilidades y preferencias.

Podemos enumerar algunas de las características que han contribuido a que esta lección fuera exitosa:

- Estaba centrada en el alumno.
- Se crearon oportunidades para la exploración, interpretación y expansión.
- Los estudiantes fueron activos y colaboraron, se involucraron interactivamente y crearon contenido de forma conjunta.
- Los alumnos y el contenido fluyeron a través de diferentes plataformas.
- Los estudiantes fueron claros "prosumidores" de contenido.
- La tecnología se volvió invisible y significativa.

Esta lección representa un intento muy exitoso de integrar la narrativa transmedia en el aula de EFL-ESP (inglés como lengua extranjera - inglés con fines específicos), que se tradujo en los altos niveles de compromiso obtenidos.

Creemos firmemente en la necesidad de pasar de la instrucción centrada en el maestro a una cultura centrada en el alumno. El modelo de aprendizaje transmedia ayuda a los estudiantes a desarrollar habilidades de alfabetización mediática que son esenciales para convertirse en aprendices competentes en la era digital. Nuestros estudiantes deben convertirse en consumidores expertos y productores de medios digitales, y las transliteraciones aprendidas a través de experiencias como la descrita anteriormente son esenciales para tal objetivo.

Reflexiones finales

Las narrativas transmedia tienen un gran potencial para apoyar el aprendizaje a través de una participación significativa e innovadora. La transmedia como medio multiplataforma facilita la interacción humana y ayuda a los estudiantes a experimentar un nuevo estilo en la educación. Al estar centradas en el alumno, las NT crean oportunidades para la exploración, interpretación y expansión. Los estudiantes se convierten en aprendices activos que colaboran, se involucran de manera interactiva y co-crean contenido que fluye a través de las plataformas de medios. Sin embargo, algunas limitaciones están asociadas con la narración transmedia en contextos educativos. Antes de aplicar el uso del NT en educación, es importante asegurarse de que haya suficientes tecnologías disponibles para que cada

estudiante pueda aprovechar su potencial. A pesar de la creciente literatura disponible sobre narrativas transmedia, parece haber una notable falta de literatura específica sobre el entrenamiento transmedia. En este sentido, sería beneficioso consolidar la alfabetización transmedia en el campo de la creación de materiales didácticos para facilitar la enseñanza a los docentes de esta metodología. Para concluir, la narrativa transmedia requiere madurez cognitiva; por lo tanto, algunos niños pueden carecer del tipo de desarrollo cognitivo para usar, comprender y participar en procesos transmedia.

Referencias bibliográficas

- Bourdaa, M. (2012). *Transmedia: between augmented storytelling and immersive practices*. <https://www.inaglobal.fr/en/digital-tech/article/transmedia-between-augmented-storytelling-and-immersive-practices>. (Última consulta 29/6/2018)
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Fleming, L. (2013). Expanding Learning Opportunities with Transmedia Practices: Inanimate Alice as an Exemplar, *Journal of Media Literacy Education*, 5(2). <http://digitalcommons.uri.edu/jmle/vol5/iss2/3> (Última consulta 28/6/2018)
- Guerrero Pico, M. y Scolari, C. (2016). Narrativas transmedia y contenidos generados por los usuarios: El caso de los crossovers en *CUADERNOS INFO* Nº 38 ISSN 0719-3661 Versión electrónica: ISSN 0719-367x <http://www.cuadernos.infodoi: 10.7764/cdi.38.760> (Última consulta 29/6/2018)
- Jenkins, H. (2006). *Fans, Bloggers and Gamers: Exploring Participatory Culture*, New York: New York University Press.
- Jenkins, H. (2007). Transmedia Storytelling 101. Confessions of an Aca-Fan: The Official Weblog of Henry Jenkins. <http://henryjenkins.org/> (Última consulta 22 de marzo de 2007)
- Jenkins, H., Purushotma, R. Weigel, M., Clinton, K., and Robison, A.J. (2009). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*. Cambridge and London: The MIT Press.
- Jenkins, H. (2010). Transmedia storytelling and entertainment: An annotated syllabus. *Continuum. J. Med. Cultu. Stud*, 24, (6), 943-958.
- Jenkins, H. (2011). Seven myths about transmedia storytelling debunked. *Revista Fast Company* 8 (4).
- Piaget, J. (1985). *Equilibration of cognitive structures: The central problem of intellectual development*. Chicago: University of Chicago Press.
- Pietschmann, D., Volkel, S., Ohler, P. (2014). Transmedia critical. *International Journal of Communication*, 8, 2259-2282.
- Rose, F. (2011). *The art of immersion. How the digital generation is remaking Hollywood, Madison Avenue and the way we tell stories*. New York: W.W. Norton.
- Scolari, C. (2009). Transmedia Storytelling: Implicit Consumers, Narrative Worlds, and Branding. *Contemporary Media Production en International Journal of Communication*, 3, 586-606.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE DE LECTOCOMPRESIÓN DE TEXTOS ESPECÍFICOS EN INGLÉS A TRAVÉS DE TIC

Maskavizan, Coralia Lucrecia
Universidad de Concepción del Uruguay
[coraliaskavizan@gmail.com](mailto:coralimaskavizan@gmail.com)

El presente resumen presenta una experiencia de aprendizaje de lectocomprensión de textos específicos en inglés a través de TIC. Esta tuvo lugar a través del seminario-taller denominado “Lectocomprensión de textos en inglés para arquitectos – Nivel principiante” que tuvo una duración de dos meses y una modalidad semipresencial gracias a la aplicación de TIC (en particular, la plataforma Moodle). El objetivo de este trabajo es, principalmente, compartir un caso de uso de TIC para el desarrollo de una competencia en particular; en este caso, la comprensión lectora de textos específicos del área redactados en inglés. Otros objetivos incluyen reconocer la importancia del contenido teórico, específicamente sobre estructuras gramaticales, a la hora de interpretar textos específicos reales y considerar las TIC como herramientas valiosas para fomentar dicho aprendizaje.

Woolley (2011) define a la lectocomprensión como aquel proceso de encontrarle sentido a un texto, pudiendo este estar redactado en la lengua materna del lector, o no. El énfasis en este seminario-taller se puso sobre el idioma inglés, ya que según Heymo (2009), actualmente es considerado un recurso esencial para cualquier profesional, tratándose del idioma por excelencia en el ámbito científico, tecnológico y de la investigación. Mejorar esta habilidad permite a profesionales y estudiantes de determinada carrera acceder a una cantidad infinita de información relacionada con su campo. Es por esto que se decidió llevar a cabo esta experiencia, con el fin de brindar una herramienta extra a dichas personas a través de una modalidad que permita flexibilidad, como lo es la semipresencial, que combina enseñanza presencial y virtual (Pina, 2004).

Palabras clave: lectocomprensión, inglés con propósitos específicos, TIC, semipresencialidad

Descripción del problema

El mundo en el que hoy vivimos se ve caracterizado por el auge de la globalización. La sociedad del conocimiento en la que estamos inmersos brinda grandes cantidades de información que circulan entre diferentes países y culturas, y gran parte de ella se encuentra en idioma inglés; la arquitectura, por lo tanto, no es una temática que escape a dicho fenómeno.

Son muchos los textos referidos a esta área del conocimiento que se generan en diferentes países, y el idioma que normalmente se prefiere en estas ocasiones es el inglés. Este último se considera, según Heymo (2009), como un recurso esencial para cualquier profesional, ya que no solo es uno de los idiomas con mayor cantidad de hablantes en el mundo, sino que además es el más elegido dentro del ámbito de la ciencia, la tecnología y la investigación avanzada. En consecuencia, mejorar las habilidades de lectocomprensión en inglés permite a profesionales y alumnos acceder a una cantidad ilimitada de información relacionada con su área de estudio.

Es por este motivo, entre otros, que se decidió llevar a cabo este curso centrado en la enseñanza del inglés con propósitos específicos, que siguiendo a Cativo de Cornejo (2014, p. 64) «tiene como objetivo desarrollar las competencias comunicativas en el dominio ocupacional con énfasis en el léxico propio de las diferentes carreras». En este seminario-taller se hizo énfasis en mejorar la comprensión de textos específicos redactados en inglés por parte de los profesionales o futuros profesionales de la arquitectura, para que no se vean afectados por la barrera del idioma a la hora de leer un texto que les sea de interés. Se considera que lo

antedicho constituye parte de una solución o mejora ante la necesidad o aspecto de brindar a arquitectos, actuales o en proceso de formación, una herramienta que les permitirá crecer como profesionales en un mundo donde la competencia es cada día más exigente y la sociedad del conocimiento crece exponencialmente.

Descripción del contexto de intervención

Esta experiencia áulica se llevó a cabo como una actividad de extensión en la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad de Concepción del Uruguay y estuvo dirigida particularmente a estudiantes y graduados de la carrera de Arquitectura, así como otros profesionales relacionados con esta área (arquitectos, diseñadores de interiores, ingenieros civiles, entre otros). Actualmente, el plan de estudios de esta carrera no cuenta con un espacio curricular de formación en inglés con propósitos específicos, por lo que se pretendió a través de este seminario-taller brindar la oportunidad al público ya mencionado de entrar en contacto con textos redactados en inglés y relacionados con este campo. Esto sirvió como un puntapié inicial para la profundización de otras actividades que tengan como objetivo perfeccionar diferentes habilidades comunicativas en este idioma.

Descripción de la experiencia

Esta experiencia áulica se llevó a cabo como un seminario-taller que constó de ocho encuentros presenciales de aproximadamente una hora y media de duración y que tenían lugar una vez por semana (duración total del curso: 8 semanas). El objetivo de las clases presenciales era, principalmente, desarrollar el contenido teórico, que se centraba principalmente en estructuras gramaticales y vocabulario. Dichos encuentros se complementaron con trabajos prácticos (1 o 2 por semana) que contemplaban la teoría explicada esa semana y que se facilitaban a través de la plataforma virtual Moodle de la Universidad de Concepción del Uruguay. Estas actividades eran de carácter extraáulico, aunque si sobraban algunos minutos de la clase presencial se admitía que los alumnos ocupen ese tiempo para realizarlos allí, con la asistencia de los docentes. Los trabajos consistían de uno o dos textos escritos en inglés y relacionados con alguna temática de la arquitectura. La dificultad y la extensión de estos aumentaban a medida que el seminario-taller progresaba. También variaban en tipología (correos electrónicos, artículos, folletos, etc.). Las consignas estaban redactadas en español e incluían diferentes actividades enfocadas en el análisis de texto y comprensión lectora, a saber: verdadero/falso, opción múltiple, respuestas cortas o compleción de enunciados en español, identificar estructuras gramaticales y referencias, traducir un fragmento del texto al español, entre otras.

Adicionalmente, los estudiantes encontraban en el aula virtual otros materiales que servían de recursos (listados, glosarios, explicación de la teoría) así como espacios de comunicación (foros).

Para poder aprobar este seminario-taller, los estudiantes debían entregar al menos el 80% de los trabajos y, opcionalmente, podían realizar un trabajo integrador final que versaba sobre todos el contenido teórico desarrollado. Este último habilitaba a otorgar a los estudiantes una calificación numérica final.

Contextualización – objetivos

El objetivo principal de este seminario-taller fue que los estudiantes pudiesen analizar y comprender de manera significativa textos de diversas tipologías relacionados con la arquitectura.

Otros objetivos específicos incluyeron:

- reconocer la importancia de la teoría al practicar la lectocomprensión;

- relacionar los contenidos teóricos aprendidos con los textos a analizar en los trabajos prácticos;
- interpretar un mensaje dado en un texto redactado en inglés y ser capaz de explicarlo en español;
- confirmar el uso de las estructuras gramaticales explicadas en clase en situaciones comunicativas escritas reales;
- detectar el uso de elementos de coherencia y cohesión en los textos;
- realizar las actividades propuestas para poder evaluar su propio proceso de aprendizaje;
- distinguir el uso de vocabulario y terminología específica para comprender textos de una temática en particular.

Contenidos trabajados

Los contenidos teóricos desarrollados tenían que ver principalmente con diferentes estructuras gramaticales del inglés y su comparación con el español, a saber: categorías gramaticales; adjetivos determinantes; pronombres (y la forma de indicar referencias); la frase nominal; grado comparativo y superlativo; la frase verbal; verbos *to-infinitive*; formas *-ing*; estructuras oracionales básicas; afijos; adverbios de frecuencia; modo imperativo; *there + be*; (tiempos verbales: *present simple, present continuous, past simple, past continuous, present perfect, past perfect, future simple, going to*); conectores.

Asimismo, en las clases presenciales también se abordó terminología y vocabulario específico relacionado con esta temática.

Espacios curriculares involucrados

Teniendo en cuenta que en el plan de estudios de la carrera de Arquitectura no se contempla la enseñanza del inglés para propósitos específicos como una cátedra específica, se propuso realizar este seminario-taller como una oportunidad para cubrir dicho vacío. Se buscó trabajar la lectocomprensión del inglés a través de textos relacionados con diferentes materias y temáticas de esta carrera, como pueden ser la historia de la arquitectura, construcciones, instalaciones y descripciones de obras arquitectónicas, entre otras.

Diseño e implementación de las actividades realizadas mediante el uso de las TIC

Para el seminario-taller, se optó por seguir una metodología *blended-learning*, que combina la presencialidad con el uso de tecnologías que aportan una faceta virtual a este. Con respecto a esto último, se pueden utilizar diferentes programas y recursos que permitan a los estudiantes estar al tanto de los contenidos desarrollados y de las actividades a realizar sin necesidad de asistir a una gran cantidad de clases presenciales. De esta forma, hay se genera un mayor distanciamiento entre los estudiantes y el docente, sirviendo este último de guía, lo que posibilita el desarrollo de un aprendizaje más autónomo por parte de los alumnos (Pina, 2004). El motivo por el cual se decidió trabajar de esta manera fue el de brindar a los cursantes la oportunidad de tener un contacto directo y personal con el docente para tratar los temas que pueden generar más dificultad, pero evitar la sobrecarga de horas de clase y proporcionar mayor flexibilidad para realizar los trabajos.

En el espacio virtual los estudiantes veían, en primer lugar, una sección introductoria con dos foros (uno de novedades y otro de consultas), para facilitar la comunicación docente-alumno; también tenían la bibliografía empleada para este seminario-taller y el programa. Seguidamente, había otra sección denominada «Recursos», en la que se les proporcionaban listados, a saber: verbos irregulares, preposiciones y afijos y sus posibles equivalentes en español). Por último, encontraban las secciones dedicadas a cada encuentro (8 en total), en las

que se proporcionaba un archivo PDF con una explicación más detallada del contenido teórico desarrollado en clase (también en español) y, al final de este, un trabajo práctico relacionado con dichos temas. También verían otro archivo PDF con un listado de terminología vinculada a la temática y sus posibles traducciones (a modo de glosario). La entrega de los trabajos prácticos se hacía mediante la subida de un archivo Word en una actividad de «Tarea» en la plataforma.

La secuencia didáctica del seminario-taller fue la siguiente: en primer lugar, los estudiantes asistían al encuentro presencial en el que se explicaba la teoría (en español). Luego, podrían acceder a la sección de la parte virtual de esta actividad correspondiente a ese encuentro donde encontrarían los archivos ya mencionados. Se les solicitaba que los trabajos prácticos se carguen en el espacio «Tarea» correspondiente a dicha actividad en el aula virtual. Una vez que los estudiantes hacían esto, los docentes procedían a la corrección sobre el mismo archivo utilizando control de cambios. El archivo con correcciones se subía nuevamente al espacio «Tarea» correspondiente a ese trabajo para que los estudiantes puedan descargarlos y ver su rendimiento.

A continuación, se presentan capturas de pantalla para ilustrar esta organización.

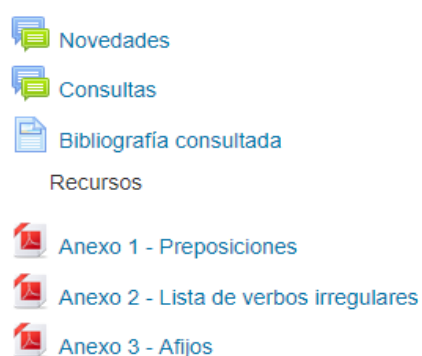


Figura 1. Sección introductoria

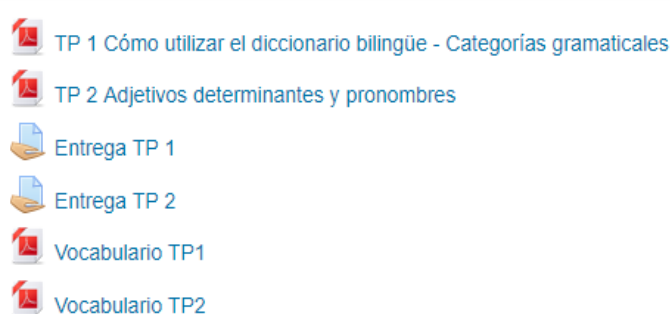


Figura 2. Elementos básicos de una clase semanal

El empleo de un aula virtual como «nube» para subir y descargar los trabajos que los alumnos realizaban también permitía evaluar su progreso a medida que el curso avanzaba, algo que es más difícil de lograr al trabajar únicamente en formato papel.

Habilidades / competencias comunicativas y digitales

Si bien el seminario-taller no implicó un amplio uso de herramientas digitales, sí contó con una parte virtual materializada a través de un aula en la plataforma Moodle. Los estudiantes no estaban muy familiarizados con el funcionamiento de esta y los recursos y actividades que trae aparejadas. En consecuencia, fue necesario indicar cómo debían moverse dentro del espacio, qué información encontrarían allí, cómo proceder a la hora de subir los trabajos prácticos, cómo podían descargarlos y qué verían allí con respecto a las correcciones y cómo utilizar foros para consultar dudas que les surjan fuera de los encuentros presenciales, estén estas relacionadas con el contenido teórico o con la metodología del seminario en sí. Más allá de esto, los estudiantes lograron manejarse sin problemas dentro del aula virtual, aunque es de destacar que para comunicarse a la hora de consultar o informar algo (p. ej. una ausencia) optaron por el correo privado en lugar del foro que estaba disponible en el aula para tal fin.

Por tal motivo, podemos decir que si bien las habilidades/competencias digitales requeridas para cubrir la parte virtual de este seminario-taller (manejo de la plataforma Moodle en rol de estudiante) eran prácticamente inexistentes, no fue muy difícil lograr que los estudiantes las comprendieran y adquirieran como hábitos los procedimientos a la hora de descargar archivos o entregar trabajos. No obstante, las competencias comunicativas no se desarrollaron como

los docentes proponían inicialmente. La función del foro no era solamente la de facilitar la comunicación a distancia, sino también la de permitir que un otros estudiantes vean la consulta que alguno de sus compañeros tenía y la posterior respuesta por parte del docente. De esta manera, otros podían aclarar dudas similares que tuviesen sin necesidad de escribirla y sin tener el docente que responderla nuevamente. Esto también puede haber sido en parte culpa de los profesores, quienes no exigieron ni hicieron mucho hincapié en el uso de los foros con fines comunicativos, pues no era el objetivo principal aquí. Esta experiencia sirve para tener en cuenta a la hora de realizar una nueva edición del seminario-taller u otras actividades de extensión similares, pues se presenta como una algo a mejorar en el futuro.

Impacto y evaluación de la experiencia

Se podría considerar que esta experiencia tuvo, en líneas generales, resultados positivos. Se inició originalmente con 8 inscritos de los cuales 7 finalizaron en tiempo y forma, por lo que prácticamente la totalidad de los estudiantes logró alcanzar los objetivos esperados y cumplir con las actividades propuestas. Asimismo, 6 de los inscritos decidieron realizar el trabajo final optativo, lo que les otorgó una calificación numérica a su desempeño en el seminario-taller.

Además, se lograron obtener las opiniones que tuvieron los participantes con respecto a esta experiencia a través de un cuestionario posterior que la facultad solicitó que contesten. Entre las fortalezas, los cursantes mencionaron que las clases eran resumidas y claras, aunque uno de ellos consideró que a veces eran muy breves. También se destacó la abundante cantidad de práctica, la atención, dedicación, predisposición, responsabilidad, puntualidad, flexibilidad y comprensión por parte de los docentes para que los estudiantes pudiesen realizar los trabajos y la coherencia entre lo que se explicó y lo que se trabajó. Otros inscritos destacaron además que el seminario-taller le pareció «muy bueno pedagógicamente» útil y con abundante información respecto de la cual los docentes contaban con un gran conocimiento. Finalmente, entre las propuestas a futuro, varios de los alumnos comentaron que les gustaría que se realizara una continuación de este seminario que profundice sobre lo ya explicado (p. ej. un nivel intermedio).

En cuanto a lo que los docentes observamos de esta experiencia, consideramos que se desarrolló de manera favorable y como se esperaba, aunque destacamos que el hecho de otorgar demasiada flexibilidad provocó que algunos estudiantes entregaran todos los trabajos juntos a último momento. En consecuencia, se produjo la corrección de casi la totalidad de los trabajos de estos alumnos hacia el final de la experiencia (en lugar de manera progresiva) y no se logró establecer un parámetro claro de evaluación del avance de los estudiantes con respecto a los temas desarrollados. También destacamos, como mencionamos en el apartado anterior, la necesidad de inculcar a los foros como medios de comunicación preferibles antes que el correo electrónico (a menos que se trate de cuestiones muy personales), puesto que en el primero todos tienen acceso a las consultas hechas y la información brindada, mientras que en el último se responden dudas de manera individual.

Por último, y como línea a futuro, no se descarta la posibilidad de realizar una continuación de esta experiencia que desarrolle temas más elevados (p. ej. voz pasiva, discurso indirecto, condicionales, etc.) y una edición de este seminario-taller que se lleve a cabo completamente a distancia, en el que la explicación del contenido teórico se realice a través de material audiovisual.

Referencias bibliográficas

Catavo de Cornejo, A. L. (2014). La importancia del Idioma Inglés para Propósitos Específicos. *Revista Tecnológica*, 7(1), 64-66. Consultado el 5 de febrero de 2019, disponible en <http://www.redicces.org.sv/jspui/bitstream/10972/2546/1/CAP%2011.pdf>

- Heymo, M. (2009). La valoración de la lecto-comprensión en inglés en el ámbito universitario en la formación de futuros profesionales. Consultado el 2 de febrero de 2019, disponible en <https://core.ac.uk/download/pdf/35120043.pdf>
- Pina, A. B. (2004). Blended Learning. Basic Concepts. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 23, 7-20. Consultado el 2 de febrero de 2019, disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/368/36802301.pdf>
- Woolley, G. (2011). Reading Comprehension: Assisting Children with Learning Difficulties. Consultado el 2 de febrero de 2019, disponible en: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/9789400711730-c1.pdf>

RESULTADOS DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN “RAMPAS DIGITALES EN EL ESPACIO UNIVERSITARIO”

Morchio, María José
mariajosemorchio@gmail.com

Castro, Adriana del Valle
juangonzalez@gmail.com

Facultad de Lenguas, UNC

Las tecnologías de la comunicación y de la información (TIC) constituyen un fenómeno “multiforme y omnicompreensivo” (Von Sprecher, 1999) que atraviesa todas las fases de la sociedad. Las tecnologías, en consecuencia, se cruzan también con el campo de la educación; podríamos decir entonces que ambas, tecnologías y educación, funcionan como ejes que atraviesan nuestra vida cotidiana.

En base a los conocimientos que cada usuario posee es que se ubica frente a la gran variedad de información que circulan en el ciberespacio. Relevar, analizar y comprender cuáles son los conocimientos que tienen los estudiantes universitarios, en general, y los alumnos de la Facultad de Lenguas (FL) de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), en particular, resulta esencial para poder comenzar a desentrañar y de este modo comprender la relación tecnologías-educación.

El trabajo que presentamos a continuación es la continuación de una primera de investigación realizada en el año 2015, en la que nos propusimos identificar los usos que los alumnos de primer año hacen de las TIC y, además, relevar las dificultades particulares que tenían dichos alumnos. Detectamos entonces que muchos de los encuestados señalaban la necesidad de capacitarse en áreas relacionadas a los usos de recursos y tecnologías digitales. Es por ello que en la segunda edición de la investigación nos propusimos delinear el perfil tecnológico de los alumnos de segundo año. Para desarrollar la investigación se organizó un estudio exploratorio basado en herramientas cualitativas y cuantitativas ya que éstas facilitan posibilidades metodológicas propias que, al triangularse, permiten ampliar y profundizar el campo de estudio (Denzin, 1989). A continuación, analizaremos los resultados obtenidos de dicha investigación durante el período 2016-2017.

Palabras clave: perfil tecnológico, alfabetización tecnológica, lenguas extranjeras, TIC

Introducción

Las tecnologías de la comunicación y de la información (TIC) constituyen un fenómeno “multiforme y omnicompreensivo” (Von Sprecher, 1999) que atraviesa todas las fases de la sociedad. Las tecnologías están presentes en distintos niveles tales como el micro, meso, macro y meta social, más allá de los usos específicos que tienen en cada nivel, de su utilidad y de los riesgos que las mismas supongan, la presencia de las tecnologías aparece como ubicua, indispensable e innovadora (Weiser,1999) para nuestra sociedad. Las tecnologías, en consecuencia, se cruzan también con el campo de la educación; la influencia de las mismas se torna más amplia si consideramos a este proceso como algo permanente, no limitado a lo que ocurre dentro de las aulas ni a las edades en que habitualmente se escolarizan las personas. Podríamos decir que ambas, tecnologías y educación, funcionan como ejes que atraviesan nuestra vida cotidiana y a la vez son atravesadas por ella.

Las sociedades actuales se caracterizan por constituir un ecosistema complejo de tecnologías,

recursos digitales e infinidad de dispositivos móviles. Según el Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC, 2015) dispositivos como la TV están presentes en el 97,7% de los hogares del país mientras que los celulares están presentes en el 89,6%. En relación al acceso de los hogares a Internet, la Encuesta Nacional sobre acceso y uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación (ENTIC, 2015) posiciona a la Argentina en el segundo lugar en la región llegando a un 61,8% de la población con acceso a Internet. De este modo, es posible afirmar que se ha acortado la brecha entre quienes tienen acceso a conexión de Internet y quienes no poseen este servicio en sus hogares; en el 2011 un 48% de los hogares tenían Internet, en el 2015 este servicio trepó al 61,8% (un 13,8 % de crecimiento positivo). Este dato es fundamental, ya que la brecha entre “inforicos” e “infopobres” (Litwin, 1997) está determinada más por el acceso que por la posesión. Sin embargo, tal como afirma Edith Litwin (1997) no necesariamente quien más recursos tiene los aprovecha mejor; “conocer significa (...) acceso más que posesión y, por tanto, aprender a acceder a la tecnología se constituye en el desafío del mundo contemporáneo”(p.143). En consecuencia, el acceso depende de los medios necesarios que facilitan y posibilitan el servicio pero, además de la disponibilidad de medios, el acceso está supeditado a la formación de criterios de selección y jerarquización de la información que tengan los usuarios. En base a los conocimientos y formación que cada usuario posee es, entonces, que se ubica frente a la gran variedad de materiales e información que circulan en el ciberespacio. Relevar, analizar y comprender cuáles son los conocimientos que tienen los estudiantes universitarios, en general, y los alumnos de la Facultad de Lenguas (FL) de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), en particular, resulta esencial para poder comenzar a desentrañar y de este modo comprender la relación tecnologías-educación.

En el marco del Programa de Formación de Investigadores, de la Prosecretaría de Ciencia y Tecnología (SECyT) de la FL (Res. N° 315/14) nos embarcamos en dos trabajos de investigación, en una primera etapa, durante el año 2015, nos propusimos identificar los usos que los alumnos de primer año, de la sección inglés, de la FL, hacen de las TIC y, además, relevar las dificultades particulares que manifestaban tener estos alumnos. En dicho relevamiento detectamos que muchos de los encuestados señalaban la necesidad de capacitarse en áreas relacionadas a los usos de recursos y tecnologías digitales. Es por ello que en el segundo proyecto, cuyos resultados desarrollamos en este trabajo, nos propusimos delinear el perfil tecnológico de los alumnos de segundo año de la FL, sus dificultades para el uso de las tecnologías y sus necesidades de capacitación.

El equipo de investigadores estuvo conformado por ocho alumnos de las carreras de Profesorado, Traductorado de Lengua Inglesa y Licenciatura de Lengua y Literatura Inglesa. Apostando al intercambio y colaboración interdisciplinar sumamos (para el asesoramiento técnico de los desarrollos digitales que nos proponemos realizar) a los integrantes de la fundación FUNDASOFT, organización no gubernamental (ONG) conformada por alumnos de la Facultad de Matemática Astronomía y Física (FAMAF) y alumnos de la Universidad Tecnológica Nacional (UTN). Como objetivo general de la investigación nos propusimos delinear el perfil tecnológico de los estudiantes de segundo año de la sección inglés, detectar sus dificultades en los usos de las TIC y diseñar instancias de formación que funcionaran como andamiaje para incluir y acompañar académica y pedagógicamente dichos alumnos. En este punto creemos necesario aclarar que el Programa de Formación de Investigadores busca incentivar la inserción de estudiantes en equipos de investigación y es tarea de los directores iniciar su formación y guiarlos en los procesos metodológicos que conlleva el rol del investigador. Es por ello que uno de los objetivos de la investigación fue también acompañar a los estudiantes que participaron de esta experiencia.

Marco teórico

McLuhan (1962) sostiene que los medios tecnológicos son recursos que modifican y prolongan nuestra corporalidad: “todos los medios son prolongaciones de alguna facultad humana

psíquica o física” (p.16). Las tecnologías conllevan cambios en la percepción de la realidad; una nueva herramienta genera un nuevo modo de percibir el mundo. De igual manera, Burbules y Callister (2001) argumentan que las tecnologías no son simples medios que facilitan la producción, “(...) sino artificios que modifican las percepciones que las personas tienen de sí mismas como agentes, sus relaciones mutuas, sus interpretaciones del tiempo y de la velocidad, (...) en suma, todas las dimensiones del cambio en la forma de pensar sobre medios y fines, objetivos y eficacia” (p.20). En esta misma línea de argumentación, autores como Sancho Gil (1995) sostienen que las TIC traen aparejada “una visión del mundo” y un “sistema de valores”; “transforman de formas insospechadas no sólo el mundo que nos rodea sino nuestra propia percepción sobre él y nuestra capacidad para controlarlo” (p.19). Son tan escasamente neutras las tecnologías que, en definitiva, se convierten en “formas de hacer la educación.” En consecuencia, y en palabras de Trocmé-Fabre (2005): “La herramienta no es neutral. Nunca lo ha sido. Desde tiempos prehistóricos, los instrumentos y herramientas han tenido una influencia significativa en el comportamiento, en el pensamiento y en el lenguaje humano. Nuestro tiempo no es una excepción a la regla” (p.79). Es así que el impacto de la inclusión de una herramienta tecnológica en un espacio educativo no debería reducirse meramente a la necesidad de aprender a utilizar dicho recurso sino que, además, sería necesario indagar sobre el impacto que tienen las herramientas digitales, como recursos que nos transforman, modifican nuestras formas de acceder al conocimiento, cambian el modo mediante el cual los estudiantes aprenden y los docentes enseñan.

En consecuencia, en el marco de la investigación, consideramos a las tecnologías de la información y de la comunicación como un fenómeno multidimensional en continua evolución, atravesado por contextos históricos, culturales e ideológicos, en el que converge el desarrollo tecnológico, los avances de las telecomunicaciones, las ciencias de la computación, y la microelectrónica. Las tecnologías no siempre evolucionan del mismo modo, ni tienen el mismo desempeño. Es por esta razón que las TIC han tenido sus aplicaciones y particularidades en cada sociedad donde se han desarrollado e implementado, como sostiene Area Moreira (2002): “Cada tiempo histórico, cada civilización tiene una (o varias) tecnologías idiosincrásicas, hegemónicas para su funcionamiento. Con ello no queremos afirmar que la tecnología determina el modelo de sociedad, sino que el desarrollo organizativo y social en un tiempo histórico concreto y en un espacio dado, se apoya en unos tipos de tecnologías más que sobre otras” (p.165). Un aspecto que consideramos muy relevante, para cerrar la definición de las TIC, en el contexto de esta investigación, es la posibilidad de acceso. Resulta claro que quienes logren acceder a las tecnologías y aprendan a utilizarlas tendrán muchas más posibilidades que aquellos que no puedan. Sostenemos que la educación superiores un derecho, por lo que es imprescindible tener en cuenta y relevar las posibilidades de acceso a las TIC (y en este punto no nos referimos solo a la conexión de Internet sino, como ya mencionamos anteriormente, también a la capacidad que, tienen o deberían tener los alumnos, para utilizar dichas herramientas de manera crítica y significativa).

Metodología

La investigación se organizó a modo de estudio exploratorio, el cual buscó indagar sobre las prácticas y en los usos que los estudiantes de segundo año hacen de las herramientas tecnológicas. Nos propusimos, además, relevar sus dificultades en el uso de las TIC y por ende las necesidades de capacitación. El abordaje metodológico se realizó a partir de los enfoques cualitativo y cuantitativo. Esta decisión responde a la posibilidad de complementar la información obtenida mediante técnicas e instrumentos de recolección que se corresponden con cada una de ellas. Ambos abordajes ofrecen posibilidades metodológicas propias que al triangularse, permiten ampliar y profundizar el campo de estudio (Denzin, 1989). La primera tarea llevada a cabo fue analizar el estado del objeto de estudio, con el fin de detectar el punto de partida de la investigación e identificar qué aspectos, enfoques o elementos debían

desarrollarse. Para ello, se diseñó una herramienta de recolección de datos que se administró a cuatro comisiones a los alumnos de segundo año. La encuesta fue respondida por 210 alumnos. Dicho cuestionario se administró en soporte papel y de manera presencial. Completamos los datos obtenidos con entrevistas a 10 docentes de distintas cátedras de materias de segundo año, se entrevistaron profesores titulares, adjuntos, asistentes y adscriptos. Asimismo, se entrevistaron cuatro grupos de 10 alumnos. El proceso de lectura de datos e interpretación de los mismos fue realizado con el apoyo del equipo de profesores de estadística y procesamiento de datos de la FAMAFA y de la UTN.

Resultados alcanzados

Del análisis preliminar de los datos obtenidos, pudimos construir el siguiente perfil tecnológico de los alumnos de segundo año de la sección de inglés de la FL, UNC:

La mayoría de los estudiantes encuestados (95%) manifestó contar con conexión de Internet en sus hogares. Aún hay un 5% que no tiene acceso.

El 44% de los estudiantes se conecta a Internet utilizando su celular, el 22% se conecta utilizando su computadora, otro 22% de conecta con su netbook, un 10% lo hace con su tableta y un 2% utiliza otros recursos para conectarse.

El 97 % de los encuestados utiliza servicio de mensajería instantánea WhatsApp, un % 0, 5 utiliza Telegram y otro 0, 5% emplea Signal, un 2% utiliza otros servicios. Los estudiantes casi no utilizan mensajes de texto. Podemos aseverar que la mensajería instantánea, en los grupos relevados, ha sustituido a los mensajes de texto.

Un porcentaje similar de estudiantes, el 87%, realiza sus llamadas utilizando servicios de datos de Internet, un 10% emplea Skype, solo un 0, 5% no utiliza aplicaciones para hacer llamadas y recurre a la telefonía celular.

La mayoría de los alumnos encuestados mira TV (77,5%). De los estudiantes que ven TV, un 83%, tiene servicio de cable en sus hogares. Un 7% mira televisión satelital y un 10% cuenta con servicio de TV por aire. Un 22,5 % de los encuestados manifestó no consumir programas de TV sino que utilizan plataformas de streaming como Netflix.

Un 25% los estudiantes que mira TV, prefiere programas informativos y películas, le siguen las series con un 20%, un 15% mira programas de entretenimiento, un 7,5% mira telenovelas y un 5,5% consume programas políticos.

Los alumnos que miran TV, en su mayoría (65%) lo hacen en aparatos de televisión. Un 15% mira TV en sus computadoras y otro 20% en sus dispositivos móviles.

El porcentaje de alumnos que escucha la radio es muy bajo, solo el 40% de los encuestados manifestaron escuchar radio. De ese espectro, un 68% manifestó escuchar música en este formato y un 25% escuchar programas informativos.

Si bien la mayoría de los alumnos no lee el diario (52,5%), un poco menos de los encuestados manifestó informarse leyendo a diario los periódicos (47, 4%). El soporte elegido para consultar el diario es la computadora (40%) en primer lugar, luego le sigue el celular (36%) y en último lugar el diario en soporte papel (24%).

Las herramientas que los estudiantes afirman conocer y utilizar con frecuencia son: un 42% utiliza las redes sociales (Facebook, Twitter, Instagram), un 36% emplea el dispositivo multitarea en línea Google Drive, un 15% está familiarizado con la plataforma Moodle, un 4% con los cursos abiertos tipo MOOC (*Massive Open Online Course*) y un 2% con la plataforma Educativa.

Los recursos digitales que los alumnos prefieren para la práctica del idioma siguen la siguiente jerarquía, primero se ubican las redes sociales (Facebook, Twitter, Instagram) con un 40%, en segundo lugar el dispositivo multitarea en línea Google Drive (25%), luego la Plataforma Moodle (20%), a continuación se ubica la aplicación para reproducir música Spotify (6%). En los últimos lugares se encuentran los Blogs (4%) y la finalmente Plataforma Educativa (3%).

En relación a la capacitación recibida para poder acceder a tecnologías de la información y de

la comunicación, la mayoría de los encuestados, 95%, manifestaron no haber realizado cursos, talleres y/o seminarios que los prepare para poder utilizar distintos recursos digitales de manera crítica.

Los estudiantes fueron consultados sobre la posibilidad de aprender a utilizar tecnologías que los ayudaran en sus prácticas del idioma, el 97,5% respondió de manera afirmativa. Asimismo, el 92,5% indicó tener interés en desarrollar sus propias herramientas para apoyo a sus prácticas.

En relación a las instancias de capacitación llevadas a cabo (cuatro encuentros, dos en el 2016 y dos en el 2017), logramos la participación de 40 asistentes por encuentro (un 30% de los asistentes participó de más de un curso). Los cursos fueron diseñados por los alumnos-investigadores y versaron en torno a la alfabetización tecnológica de los alumnos participantes. Consultados por la utilidad de los contenidos aprendidos, la mayoría de los participantes (90%) se manifestaron muy conformes, sugirieron otras temáticas, en su mayoría vinculadas a sus carreras.

Conclusiones

Las tecnologías nos modifican, de diversos modos, de acuerdo a la sociedad que habitamos y a las posibilidades de acceso que se nos brinda. Sin embargo, su impacto no solo depende del contexto histórico en el cual nos encontremos, y de las oportunidades que se presenten, sino que también la incorporación de las tecnologías, en espacios educativos, debe estar supeditada a planificaciones previas en las que se determine qué recursos pueden ser pertinentes y acordes a una propuesta de enseñanza determinada, de acuerdo a los alumnos participantes y las habilidades y competencias que poseen a priori de la propuesta de aprendizaje y a las condiciones del contexto. De este modo, los diseñadores de material y los docentes necesitan estar familiarizados con cada herramienta que van a utilizar, las lógicas de funcionamiento que las atraviesan y así evaluar cada recurso según una determinada propuesta pedagógica. Por tanto, resulta pertinente comenzar a debatir en el espacio universitario no solo sobre la necesidad de implementar de manera formal espacios de alfabetización tecnológica para los integrantes de nuestra comunidad educativa, sino avanzar hacia un modelo de alfabetización múltiple que incluya, además de las competencias instrumentales del manejo de las TIC, la posibilidad de un abordaje crítico de las mismas partiendo del reconocimiento de las representaciones y de la concepción de la enseñanza y del aprendizaje como procesos fundamentales para la emancipación. Las tecnologías disponibles, han facilitado el acceso de un gran porcentaje de la población al ciberespacio; sin embargo, de poco sirve si los alumnos, los docentes carecen del conocimiento que les permita entender cómo utilizar dichos recursos para realizar sus prácticas.

Se espera que los resultados obtenidos ayuden a reflexionar sobre las necesidades actuales que tiene nuestro alumnado. Creemos que el dispositivo de capacitación que desarrollamos ha brindado una instancia de aproximación, reflexión y encuentro con herramientas que los estudiantes no conocían o pensaban conocer y en la práctica no podían implementar. Resultaría de gran utilidad relevar la realidad de los tres últimos años que integran las distintas carreras de la sección inglés y poder, de este modo, delinear un perfil tecnológico más completo y complejo (con sus necesidades y dificultades) de los alumnos de la Facultad de Lenguas, sección inglés.

Referencias bibliográficas

Área Moreira, M., San Nicolás Santos, M. y Fariña Vargas, E. (2010). Buenas prácticas de aulas virtuales en la docencia universitaria presencial. En De Pablos Pons, J. (Coord.) Buenas prácticas de enseñanza con TIC. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. Vol. 11, Nº 1. Universidad de Salamanca, pp. 155-170.

- Burbules, N. y Callister, T (2001). Educación, riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información. Buenos Aires, Granica.
- Denzin, N. K. (1989). Strategies of multiple triangulation. The research act: A theoretical Introduction to sociological methods. New York: McGraw Hill
- Eguillor Arias, R. (2007). "Representaciones y TIC: ¿Un misterio a develar?" en Recursos Virtuales Para Problemas Reales. Compiladoras Triquell, X. y Vidal, E. Editorial: Brujas
- Litwin, Edith. (1997). "La tecnología y sus desafíos en las nuevas propuestas para el aula" en Enseñanza por innovaciones en las aulas para el nuevo siglo. Edit. Ateneo. Buenos Aires.
- McLuhan, E. (1962). Essential McLuhan. Nueva York: Basic Books.
- Sancho Gil, J. (1995) "Desarrollo cognitivo y tecnologías de la información y la comunicación: una interacción educativa" en Comunicación y Pedagogía. Universidad de Barcelona.
- Trocmé- Fabre, H. (2005). J'apprends, donc Je Suis. Introduction à la Neuropédagogie. Paris : Centre Français d'Exploitation du Droit de Copie.
- Von Sprecher, R. (1999). La red comunicacional. Introducción a la comunicación social. Edit. JCV. Córdoba.
- Weiser, M. (1999) The Computer for the 21st Century. *Scientific American Special Issue on Communications, Computers, and Networks*. 9(2)pp. 27-34

INGLÉS PARA TURISMO: EXPERIENCIAS CON LAS TIC EN EL PARADIGMA DE TRANSICIÓN

Moyetta, María Valentina
vmoyetta@gmail.com

González, María Cristina
mcristina.bg@gmail.com

Generoso, Agustina
agustinageneroso@gmail.com

Facultad de Turismo y Urbanismo, UNSL

Los avances tecnológicos han generado entornos virtuales en los que se pueden diseñar propuestas educativas adecuadas para la enseñanza y el aprendizaje (Ibáñez, 2004). Estos entornos tienen como objetivo integrar herramientas y recursos para facilitar las tareas pedagógicas, acompañar el proceso de aprendizaje de los alumnos, monitorear sus acciones y generar interacción entre estudiantes, y estudiantes y docentes (Ferreira Szpiniak y Sanz, 2007a). Estas innovaciones pedagógicas permiten ampliar los límites físicos del aula, brindar acceso permanente a los materiales educativos y posibilitar el trabajo colaborativo (García Aretio, 2004; Litwin, 1998). Por ello, las docentes de inglés para las carreras Tecnicatura Universitaria en Gestión Hotelera, Guía Universitario de Turismo y Tecnicatura universitaria en Gestión Turística, Licenciatura en Turismo y Licenciatura en Hotelería en la Facultad de Turismo y Urbanismo (FTU) de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL) implementan diferentes herramientas y recursos virtuales con el propósito de favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje de la LE teniendo en cuenta este inminente paradigma de transición en el que estamos inmersos (Igarza, 2009). Todas las asignaturas de inglés para las carreras mencionadas se enmarcan en el Inglés con Propósitos Específicos (ESP) y en el método comunicativo. Teniendo en cuenta que el inglés con propósitos específicos requiere priorizar las necesidades del profesional a nivel lingüístico para formular programas de estudio (Belcher, 2006; Dudley-Evans, 1998), las asignaturas están organizadas por tópicos. El método comunicativo pone énfasis en ayudar a los alumnos a usar la lengua de aprendizaje en una gran variedad de contextos, lo que implica importante interacción entre estudiantes. Su principal objetivo es lograr que los estudiantes sean comunicativamente competentes, es decir, que tengan la habilidad de usar sus conocimientos para comunicarse de manera adecuada (Nunan, 1991; Swain, 1985). Las herramientas que utilizamos y describiremos en este trabajo responden mayormente al modelo social (Joyce y Weil, 2006) y, por ende, están en consonancia con los enfoques pedagógicos que utilizamos para la enseñanza de la L2. El objetivo de este trabajo es presentar las conclusiones sobre el resultado de la implementación de Facebook, Moodle, Google docs y Trello, ya que, si bien todos estos recursos se enmarcan en el modelo social concordante con los enfoques y métodos de enseñanza y aprendizaje de la LE seleccionados en la FTU, no todos han tenido el mismo impacto.

Palabras clave: TIC, ventajas y desventajas, Inglés para turismo, educación superior

Descripción del problema

La era de la cultura digital está caracterizada por la existencia de TIC. Esto no significa, sin embargo, que las tecnologías hayan mediado nuestras formas de comunicarnos sino que, más bien, los cambios culturales en la comunicación se asocian al uso de las mismas de manera

“estructural”. Algunos autores sostienen que nos encontramos en un paradigma de transición. En este paradigma, se plantean flexibilizaciones en la forma de relacionarnos, de producir y, por ende, escenarios de aprendizaje constantes de estas nuevas maneras de comunicarnos. Los límites entre los espacios laborales y de ocio, entre los roles como autores y lectores ya no son tan categóricos. En el primer caso, la navegación entre el sistema productivo y el sistema de consumo cultural es flexible, donde, por ejemplo, mientras se trabaja se generan “burbujas de ocio”, o intersticios de comunicación interpersonal. Asimismo, existen cambios en los formatos, géneros y dispositivos para los que debemos aprender a producir. Un ejemplo claro de ello son las narrativas transmedia, en las cuales los “lectores” participan en la extensión de los relatos por medio de diversas plataformas. La educación también debe adaptarse a este paradigma, intentado actuar como puente con esta cultura digital en lugar de pretender alejarse. Las TIC son una oportunidad de aprendizaje ubicuo y aprendizaje constante que las intuiciones pueden utilizar para ampliar los horizontes del aula. Una de las implicancias de este escenario es que la mediación (valoración, selección) cobra una gran relevancia para acceder al conocimiento. En el libro *Los retos de la educación en la modernidad líquida* Zygmunt Bauman (2007) señala que no es una tarea sencilla

(...) en ningún otro punto de inflexión de la historia humana los educadores debieron afrontar un desafío estrictamente comparable con el que nos presenta la divisoria de aguas contemporánea. Sencillamente, nunca antes estuvimos en una situación semejante. Aún debemos aprender a vivir en un mundo sobresaturado de información. Y también debemos aprender el aún más difícil arte de preparar a las próximas generaciones para vivir en semejante mundo. (Bauman, 2007, p. 46)

Descripción del contexto de intervención

El contexto de este trabajo abarca un trayecto de varias asignaturas, específicamente las asignaturas de Inglés de las carreras Tecnicatura Universitaria en Gestión Turística, Tecnicatura Universitaria en Gestión Hotelera, Guía Universitario de Turismo, Licenciatura en hotelería y Licenciatura en turismo de la Facultad de Turismo y Urbanismo de la Universidad Nacional de San Luis. Este trayecto consta de tres asignaturas anuales para las licenciaturas y seis cuatrimestrales para las tecnicaturas. En dichas asignaturas se utiliza el enfoque comunicativo de la lengua (Nunan, 1996) en el marco de Inglés con Propósitos Específicos (ESP) (Duddley-Evans y St. John, 1998). Estas corrientes ofrecen la versatilidad para lograr un aprendizaje significativo de la segunda lengua, ya que implican la puesta en práctica del idioma meta en sus cuatro macro habilidades en un contexto específico y es justamente a través del mismo uso de la lengua que se produce el aprendizaje (Menéndez, 2007). El diseño de los programas de estudio considera las posibles necesidades del futuro profesional, lo cual implica una adaptación de prácticas áulicas y de material didáctico configurando un constante desafío.

Descripción de la experiencia

El equipo docente de la Facultad de Turismo y Urbanismo decidió utilizar las herramientas Moodle, Facebook, Trello y Google Docs en las distintas asignaturas de inglés. Si bien Moodle se utilizó en todos los grupos, no fue así con las otras herramientas. El uso de Moodle y Facebook fue constante incluyendo a su vez otros recursos y herramientas digitales, mientras que Trello y Google se utilizaron para trabajar contenidos específicos. Siendo que no se trata de una única experiencia, sino de varias instancias que se llevaron a cabo en las diversas asignaturas, la descripción de cada una de ellas puede ser apreciada en el apartado “Diseño e implementación de las actividades realizadas mediante el uso de las TIC”.

Contextualización – objetivos

De acuerdo a lo mencionado por Castells 2002 (en Sánchez Asín, A., et al, 2009) respecto a la generación del conocimiento y el procesamiento de información, resulta imperioso explorar las posibilidades que las TIC y la interacción en nuevos entornos virtuales brindan al proceso de enseñanza-aprendizaje. Como mediadores no podemos obviar que el abanico de herramientas tecnológicas disponibles para utilizar con fines pedagógicos presentan diversas oportunidades para desarrollar propuestas educativas, pero para ello, debemos realizar un trabajo de prealimentación, teniendo en cuenta a docentes, alumnos y al software en sí. En este escenario, como docentes podemos producir materiales para los estudiantes, pero por otro lado, generar las condiciones para que ellos produzcan utilizando diferentes herramientas TIC. El objetivo de este trabajo es presentar las conclusiones sobre el resultado de la implementación de Facebook, Moodle, Google docs y Trello, ya que, si bien todos estos recursos se enmarcan en el modelo social concordante con los enfoques y métodos de enseñanza y aprendizaje de la LE seleccionados en la FTU, no todos han tenido el mismo impacto.

Contenidos trabajados

Siendo que el objetivo del presente trabajo es mostrar algunas conclusiones derivadas de la implementación de distintas herramientas TIC, haremos mención de las experiencias y resultados según utilidad y apropiación de dichas herramientas digitales pero no así de contenidos propiamente lingüísticos debido a la cantidad y heterogeneidad de tópicos desarrollados en las nueve asignaturas.

Espacios curriculares involucrados

En este caso, las asignaturas involucradas son todas aquellas que conforman el trayecto de formación en inglés de las tecnicaturas y licenciaturas de la Facultad de Turismo y Urbanismo, a saber: Inglés 1, 2, 3, 4, 5 y 6 de régimen cuatrimestral para las tecnicaturas; e Inglés 1, 2 y 3 de régimen anual para las licenciaturas. Cabe destacar que el dictado es conjunto, lo que genera importantes impactos en los resultados de las experiencias que describiremos.

Diseño e implementación de las actividades realizadas mediante el uso de las TIC

Bruce Joyce y Marsha Weil (2006) señalan que “todos los docentes crean un repertorio de prácticas a medida que interactúan con sus estudiantes y configuran los ambientes destinados a educarlos” (Joyce y Weil, 2006: 28), y podríamos afirmar que estos repertorios han sido enriquecidos por prácticas mediadas con TIC. En el universo de esas prácticas mediadas por tecnologías existen modelos de enseñanza subyacentes, estos autores agrupan los modelos de enseñanza en cuatro familias: la familia social, la familia de procesamiento de la información, la familia personal y la familia de los modelos conductistas. Las herramientas que describiremos en este trabajo pertenecen a la familia de los modelos sociales, los cuales ponen el foco en nuestra naturaleza social y en cómo la interacción social puede mejorar el aprendizaje académico.

Moodle

Moodle es una plataforma creada para fines educativos. En cada una de las asignaturas de inglés, se diseñaron unidades que se corresponden con las de sus programas, incluyendo, en cada sección, teoría y actividades prácticas. Los temas se presentan con diferentes herramientas mediante las cuales los alumnos pueden consultar libremente las reglas de uso de las estructuras estudiadas en las clases presenciales. Se usan, para ello:

- Documentos Word
- Documentos Pdf
- Prezi
- Presentaciones PowerPoint
- Videos (recursos educativos abiertos)
- Links a páginas web

Las prácticas se realizan con

- cuestionarios:
 - ejercicios de verdadero/falso
 - opción múltiple
 - respuestas abiertas
- wikis colaborativas
- foros
- videos
- tareas para entregar (subida de archivos)

El trabajo en la asignatura se realiza combinando actividades en la plataforma Moodle y actividades presenciales. También hay actividades obligatorias y extras para aquellos estudiantes que necesiten más práctica. Algunas se autocorrigen en la plataforma y otras se corrigen manualmente.

En cada una de las asignaturas, dependiendo del diseño instruccional, de los tópicos y el nivel de inglés a enseñar, los docentes deben explicitar los vencimientos de las actividades, qué actividades tienen nota y cómo se van a evaluar. Además deben aclarar qué porcentaje de la nota corresponde a su participación y cuál a la realización de actividades en la plataforma. Por último, explicitar la utilización de nuevas herramientas cuando estas aparecen por primera vez, como por ejemplo, cómo trabajar en un wiki colaborativo.

Facebook

En la plataforma Moodle de los últimos niveles de Inglés para las carreras de turismo anteriormente mencionadas hay un espacio recreativo llamado “Coffee Break” que invita a los estudiantes a unirse a un grupo cerrado de Facebook. Se pensó en crear un contexto que les resultara más “familiar” y menos “académico”. Para ello se utilizó una etiqueta con imágenes en Moodle seguida de un link para redireccionarlos a un grupo cerrado dentro de la mencionada red social. La idea original fue que los alumnos interactuaran en la LE socialmente sobre temas relacionados con expresiones artísticas: canciones, pinturas, frases célebres, entre otras, para que comentaran o debatieran sobre estas o las compartieran.

Google docs

La herramienta Google Docs es

“(…) una aplicación que permite crear, almacenar y compartir documentos de texto, hojas de cálculo y presentaciones en línea y en la que se puede trabajar de manera simultánea y en tiempo real entre varios usuarios. La herramienta de Google Docs, incluye además una combinación de servicios integrados tales como el chat y el correo electrónico para, con estos servicios, aumentar la interacción y comunicación entre sus usuarios.” (Gil, 2013, p 110)

En las asignaturas Inglés VI e Inglés III correspondientes a las tecnicaturas y licenciaturas respectivamente, se utilizó la herramienta Google Docs con el objetivo de fomentar el trabajo en grupo, siendo también una herramienta que facilita el seguimiento por parte del docente tanto del trabajo grupal como del aporte individual de cada estudiante. Esta herramienta permitió que los alumnos seleccionen y sintetizen información ya sea de los propios aportes o aportes de otros compañeros. Los alumnos debían crear en grupo un producto turístico en el marco de turismo especializado, para poder luego, presentarlo y defenderlo en una mesa de negociación. La tarea se llevó a cabo en la LE, Google Docs permitió el seguimiento y la

corrección permanente de cada grupo.

Trello

El software Trello es un gestor de proyectos que promueve el trabajo colaborativo y puede resultar motivador e interesante para estudiantes y docentes. El software ofrece la posibilidad de generar columnas o tarjetas para organizar el trabajo grupal o individual, permite el uso de diferentes formatos multimedia, imágenes, videos, documentos, enlaces, entre otros. Dentro de sus características podemos mencionar los stickers o etiquetas que permiten destacar información y el “archive” que, al eliminar cualquiera de los recursos utilizados, lo guarda en un espacio del cual puede ser recuperado.

El equipo docente de la última asignatura de inglés diseñó una situación específica que demanda del alumno la elaboración de un proyecto en idioma inglés en el marco del modelo ABP y con la herramienta Trello. El contexto simulado consistió en lo siguiente: una empresa internacional de turismo, que vendía paquetes de países sudamericanos a compradores extranjeros, ofrecía puestos para conformar equipos de trabajo. Para obtenerlos, los grupos de estudiantes debían presentar un proyecto escrito sobre un tour enmarcado en lo que se denomina “turismo de nicho” según la solicitud de la empresa y en su idioma oficial, que es el inglés. Cabe destacar que en una clase presencial se enseñó a los estudiantes cómo utilizar esta herramienta.

Dado que todas estas herramientas requieren que los usuarios se registren, compartimos algunas imágenes de su diseño.



Figura 1. Moodle

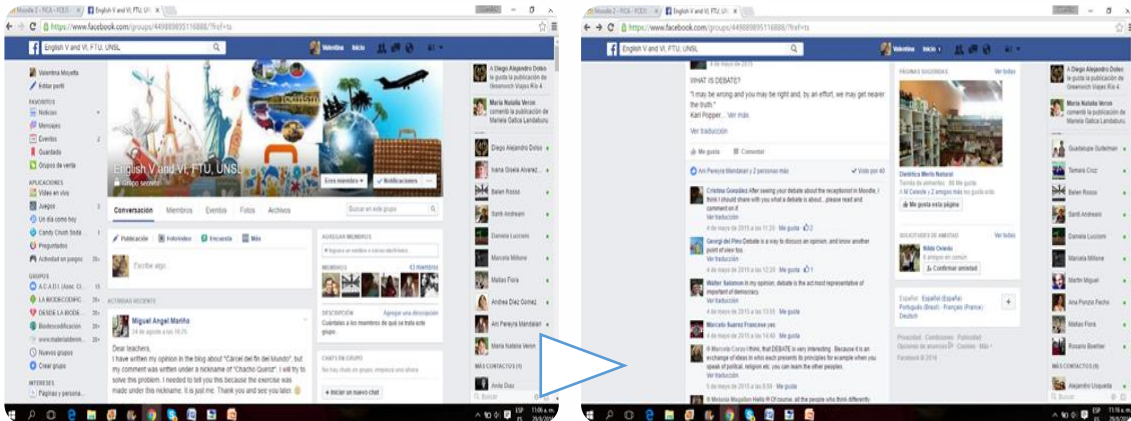


Figura 2. Facebook

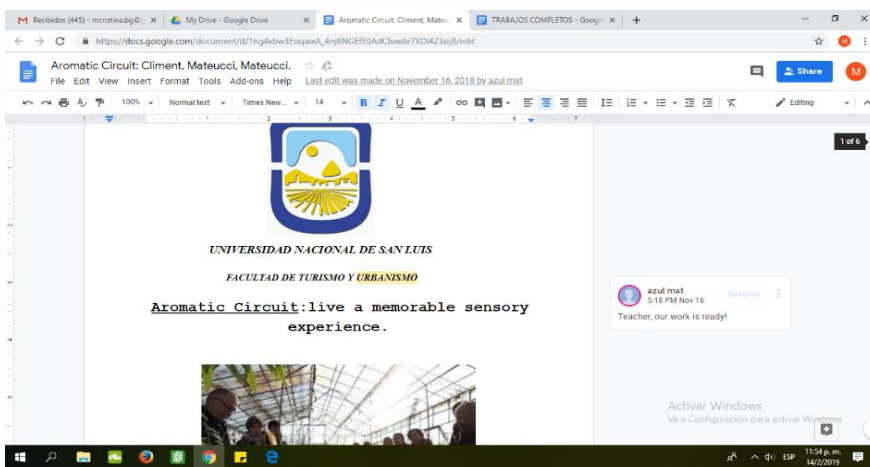


Figura 3. Google Docs

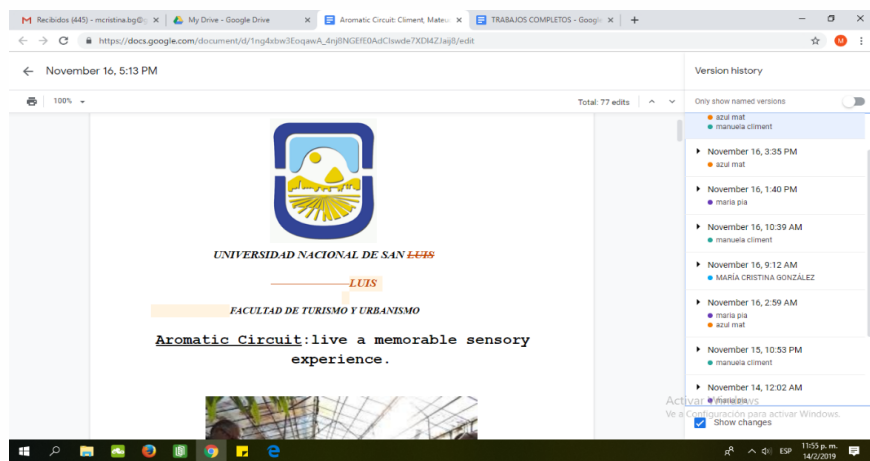


Figura 4. Google Docs

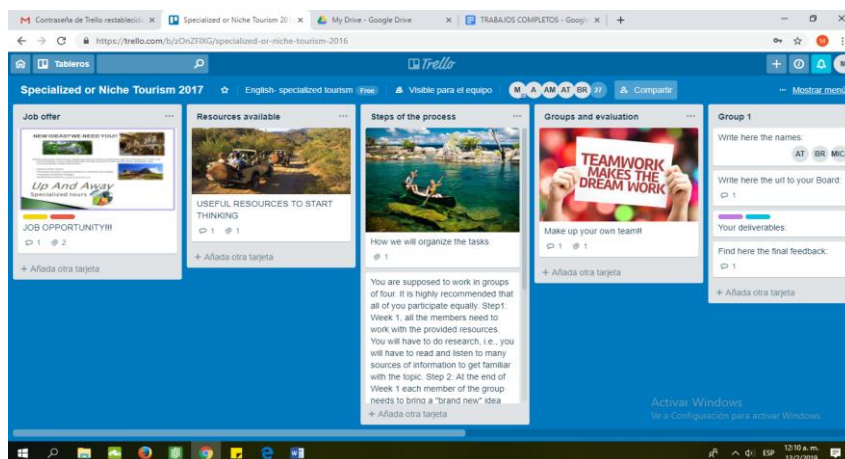


Figura 5. Trello

Habilidades / competencias comunicativas y digitales

Diversos autores afirman que el estudiante actual debe estar capacitado para movilizar y utilizar las nuevas herramientas de comunicación que tienen a su disposición en la sociedad del conocimiento, planteando así un nuevo tipo de alfabetización, relacionada no sólo a los medios impresos y sus códigos verbales, sino también en la diversidad de medios multimedia (Gisbert & Esteve, 2016). Si bien es cierto que los estudiantes llegan a la universidad con cierta alfabetización digital, es decir que conocen

(...) algunas herramientas TIC y las saben utilizar, (...) siguen sin tener adquiridas las competencias necesarias que les permitan, además, aplicar esta alfabetización y el dominio de estas herramientas en un contexto educativo y, en concreto, en su proceso de formación para el aprendizaje. (Gisbert & Esteve, 2016. P. 53)

Es por ello que desde las asignaturas de Inglés se pretende contribuir a la alfabetización digital para favorecer el proceso de enseñanza aprendizaje a través de propuestas pedagógicas utilizando herramientas TIC. Estas propuestas intentan desarrollar las siguientes habilidades:

Digitales:

- relacionadas con la búsqueda eficiente y precisa de información, selección y evaluación de información, producción (autoproducción) de información
- Trabajo colaborativo: intercambio de ideas, negociación de puntos de vista, producción conjunta, entre otros.

De la lengua:

Con respecto a la enseñanza de la lengua extranjera, se ponen en práctica las siguientes habilidades, utilizando las herramientas mencionadas:

- escritura, lectura y escucha (ninguna de las herramientas permite la práctica de la oralidad)

Impacto y evaluación de la experiencia

Bruce Joyce y Marsha Weil (2006) señalan que no existe un modelo único que responda a todos los objetivos de aprendizaje y es de acuerdo a ello que se utilizan distintas herramientas. Las herramientas TIC que se han incorporado en las asignaturas de inglés en los últimos años han tenido tanto aciertos como desaciertos, fortalezas para volver a implementar como desventajas que brindan la opción de repensar su uso. Las razones del equipo docente para adoptarlas al repertorio de prácticas han sido múltiples: motivar a los estudiantes con nuevas herramientas de aprendizaje, optimizar los encuentros presenciales para la práctica oral, brindar práctica adicional a los estudiantes que la necesitan, familiarizarlos con las posibilidades educativas que brindan las herramientas que usan para entretenimiento y

sociabilización.

Moodle

La evaluación del uso de Moodle ha variado a partir de cambios ajenos a las asignaturas de inglés. Durante los períodos 2014 y 2015, las cohortes de alumnos no habían tenido contacto con la plataforma por lo que las docentes debíamos dedicar tiempo de las primeras clases para enseñarles cómo navegarla. A partir de la implementación del ingreso virtual (usando la plataforma Moodle), los alumnos comenzaron con un mejor manejo de ésta lo que simplificó el período de sensibilización con la herramienta en las asignaturas de inglés. Los dos primeros años de utilización de Moodle, los estudiantes expresaban su descontento por tener que usar la plataforma, por tener que sumar las tareas de Moodle a las clases presenciales en la institución y a sus horas de estudio. A partir de 2016, se percibe una actitud más positiva hacia la incorporación de estas herramientas: dan por hecho que se utilizará la plataforma, la utilizan con mayor frecuencia y piden material extra para reforzar conocimientos. Se asume que esto es consecuencia de su utilización previa en el ingreso. Otro punto fuerte de Moodle es la posibilidad de acceso permanente a los materiales y a las actividades prácticas, lo que claramente aumenta las oportunidades de apoyo ofrecidas a los estudiantes. La plataforma parece ser de gran ayuda para los parciales ya que el registro de actividades demuestra un aumento en las consultas de los materiales disponibles en esos momentos. Una de las principales ventajas de Moodle es que permite optimizar el tiempo de los encuentros presenciales: Moodle permite reforzar la lectura, la escritura y la escucha en el idioma extranjero para dedicar el espacio presencial a la práctica oral.

Por otro lado, en estos años de implementación de esta plataforma hemos encontrado algunas desventajas que plantean nuevos desafíos. Una de las principales tiene que ver con el carácter obligatorio o no de la plataforma, en años en los que las actividades se han presentado como obligatorias y partes de la conformación de la nota de la asignatura, los alumnos las han llevado a cabo; mientras que en años en los que se ha propuesto como opcional (a modo de práctica extra o refuerzo) la actitud de los alumnos ha sido en amplia mayoría no trabajar en ella.

En todas las asignaturas resultó imperioso recordar en las clases presenciales los momentos de realización de las prácticas no obligatorias para que el proceso de aprendizaje sea graduado y paulatino, de lo contrario los estudiantes tendieron a realizar todas las actividades juntas. Finalmente, las tareas colaborativas como en Wikis y Foros suelen ser dificultosas y muchas veces implicó de cierta práctica presencial para comprender su naturaleza.

Facebook

Respecto de Facebook, el uso fue cambiando desde que se abrió el grupo (2014) hasta su último uso (2018). El modo de participación, por parte de los estudiantes, comenzó con el uso de la opción “Me Gusta” a los posteos de los docentes, aunque algunos contenían preguntas que requerían respuestas concretas. Con el tiempo, al cabo de aproximadamente un mes de clase, comenzaron a comentar fotos, frases, canciones o videos compartidos por las profesoras sobre temas no relacionados con la materia, como por ejemplo, la Copa mundial de fútbol 2014. Luego, pudieron subir expresiones artísticas como temas musicales o videos que les gustan o que consideraron útiles para compartir con compañeros y docentes. Alrededor de tres meses después de comenzar a cursar la asignatura comenzaron a “Compartir” videos, canciones y frases sobre diferentes temas para abrir el debate, y algunos relacionados con los temas que se trabajaron en clase y que les resultaron novedosos e interesantes. Esta última etapa del primer año de uso, la de “Compartir” e “Interactuar” resultó muy interesante para el equipo docente, ya que conocimos hasta ideologías, posturas políticas y creencias que no se ponen de manifiesto en la clase presencial. En los años posteriores los alumnos prefirieron no participar en estos términos y el grupo se transformó en un espacio meramente informativo. Por otro lado, entre las desventajas se puede destacar que la implementación de Facebook

implica trabajo adicional para el docente que debe, no sólo generar interacción, sino también estar atento a los debates y temas que surgen, comentar y estimular la participación y monitorear el sitio para verificar que no se planteen temas inadecuados, poco académicos o situaciones inconvenientes. Además, la resistencia de los estudiantes a participar en debates e interacción con sus compañeros y docentes genera desazón, en este último, que debe poner en práctica su creatividad y originalidad para crear un ambiente propicio de comunicación.

Trello y Google Docs

Los resultados de las experiencias con Trello y Google Docs se comentan en conjunto ya que ambas herramientas hacen hincapié en el trabajo colaborativo y se utilizaron en dos años diferentes para la misma unidad. Si bien se trata de la unidad *Turismo de Nicho*, se modificó la tarea integradora de la unidad por lo que también se implementó una nueva herramienta.

En la primera experiencia, la tarea sólo implicaba la creación y entrega de un producto turístico innovador. En ese caso se utilizó Trello y las clases se organizaron en sesiones donde el docente monitoreaba el debate interno de cada grupo de trabajo. En este caso, el uso de Trello fue muy positivo ya que todos los grupos diseñaron tableros atractivos y completos, algunos con mayor exploración de la herramienta que otros. Los grupos cuyos miembros tenían mayor conocimiento del idioma inglés utilizaron la LE para interactuar durante la creación del proyecto. Sin embargo, aquellos estudiantes que tenían mayor dificultad o menos manejo del idioma meta, recurrieron más a la lengua madre al momento de debatir o interactuar entre sí. El trabajo colaborativo pudo visualizarse tanto en el historial de Trello como en las sesiones presenciales de debate interno.

En la segunda experiencia, la tarea no sólo implicaba la creación y entrega de un producto turístico innovador sino que cada grupo debía presentarlo y defenderlo en una mesa de negociación. En la parte oral de la tarea los alumnos debían diseñar un PowerPoint o Prezi, y esta sección oral representaba mayor estrés comunicativo. Es por ello que se decidió realizar la parte escrita de modo virtual y con una herramienta más conocida por los alumnos: Google Docs. El trabajo de producción escrita no se organizó en sesiones como en el caso de Trello, sino que los alumnos debieron interactuar completamente en Google Docs y el seguimiento fue totalmente virtual. La herramienta resultó muy fructífera para fomentar el trabajo colaborativo de todos los grupos, como así también práctica para el seguimiento docente gracias al historial de edición. Uno de los puntos para mejorar de esta experiencia tiene que ver con la función "Comentar". No todos los grupos asumieron que no sólo debían utilizar la LE para redactar su proyecto sino también para comentar o chatear, lo que requirió de refuerzo docente para fomentar el uso del inglés. También es importante repensar el armado de los grupos que fue libre. Se conformaron grupos muy disímiles en cuanto al nivel de inglés, algunos agrupaban a miembros con amplio conocimiento de la LE, y otros con miembros con un estado de interlengua más incipiente. En el segundo caso, si bien la docente respondió comentarios en inglés, fue necesario responder nuevamente en la lengua madre. Dado que no tendrían ocasión para acercar dudas en lo presencial, se priorizó la comprensión de la tarea (y por ende la L1) para fomentar luego el uso de la LE en el armado del proyecto.

Referencias bibliográficas

- Bauman, Z. (2007) *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona, Editorial Gedisa.
- Belcher, D. (2006) *English for Specific Purposes: Teaching to perceived needs and imagined futures in worlds of work, study, and everyday life*. TESOL Quarterly 40 (1) 133-156
- Canale, M. & Swain, M. (1980): Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1 (1) 1-47.
- Dudley-Evans, T., y ST John, M. (1998). *Developments in ESP: A multi-disciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Ferreira Szpiniak, A., Sanz, C. (2007a) Hacia un modelo de evaluación de entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje. La importancia de la usabilidad. VI Workshop de Tecnología Informática Aplicada en Educación -CACIC 2007. Corrientes y Resistencia, Argentina. ISBN 978-950-656-109-3.
- García Aretio, L. (2004). TIC en la Universidad: Los objetos de aprendizaje. B. Martínez Mut, ED, 154-162.
- García Aretio, L. (2012). Sociedad del conocimiento y educación.
- Gil, J. J. S. (2013). Construcción colaborativa del aprendizaje y del conocimiento mediante Google Docs en el ámbito de la Educación Superior Universitaria. Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria. Vol, 6(2), 109-119
- Gisbert, M., & Esteve, F. (2016). Digital Learners: la competencia digital de los estudiantes universitarios. La cuestión universitaria, (7), 48-59
- Ibáñez, J. S. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 1(1), 3. Extraído 11/03/2015 de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1037290>
- Igarza, R. (2009) "Café 2.0 UNR" [archivo de video] Recuperado de <https://youtu.be/pOb2ft9IRM>
- Joyce, B. y Weil, M. (2006) Modelos de enseñanza. Barcelona, Editorial Gedisa.
- Litwin, E. (1998). *Tecnología educativa*. Buenos Aires. Paidós.
- Nunan, D. (1991): Language teaching methodology. London: Prentice Hall International
- Nunan, D. (1996). El diseño de las tareas para la clase comunicativa. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swain, M. (1985): Communicative competence: Some roles of comprehensible -input and comprehensible output in its development. In S. M. Gass & C. G. Madden (Eds.), Input in second language acquisition (pp. 235–253). Rowley, MA: Newberry House.
- Zambrano, W. R., García, V. H. M., & García, V. M. (2010). Nuevo rol del profesor y del estudiante en la Educación Virtual. *Dialéctica: Revista de investigación*, (26), 51-62.

PROPUESTA DE EVALUACIÓN DE LA ORALIDAD EN LA CÁTEDRA *IDIOMA EXTRANJERO I – INGLÉS MEDIADA POR TIC*

Puccio, Diana
Facultad de Humanidades y Ciencias, UNL
pucciodiana@gmail.com

Russo, Letizia María
Centro de Idiomas y Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, UNL
letiziamrusso@gmail.com

La evaluación de los aprendizajes es una práctica compleja que frecuentemente genera controversias y debates entre los distintos actores involucrados. Estos cuestionamientos abarcan diferentes aspectos de la evaluación, desde qué se debe evaluar, por qué, para qué, cuándo, cómo, y hasta quiénes deben hacerlo. Las respuestas que se dan a cada una de estas preguntas afectan no solo las prácticas de evaluación sino también las prácticas de enseñanza y los procesos de aprendizaje.

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación tienen un gran potencial para enriquecer nuestras prácticas evaluativas. La integración de las TIC permite ampliar las instancias de uso de la lengua extranjera, acceder a material auténtico y a distintas fuentes de información, personalizar las propuestas pedagógicas y potenciar la retroalimentación a favor de una verdadera evaluación formativa que busque mejorar los aprendizajes y lograr un impacto positivo en las prácticas de enseñanza.

En este trabajo nos proponemos describir un proyecto que llevaremos a la práctica durante el presente año lectivo en la cátedra de Idioma Extranjero I - Inglés en dos unidades académicas de la Universidad Nacional del Litoral. El proyecto surge de la reflexión acerca de la modalidad de evaluación de la oralidad en el sistema actual y, a partir de las debilidades detectadas, presenta una propuesta alternativa posibilitada por el uso de un ambiente virtual. La evaluación de la oralidad se irá construyendo como un proceso durante el cursado en diferentes instancias, y el examen parcial oral pautado para el final del ciclo lectivo será el resultado de ese proceso.

Se espera que esta propuesta sea superadora de la modalidad actual, ya que contempla el diseño de un instrumento innovador más complejo y auténtico y la ampliación de instancias de práctica y retroalimentación mediadas por TIC.

Palabras clave: evaluación, oralidad, ambiente virtual

Introducción

El modelo de enseñanza de idiomas extranjeros adoptado por la mayoría de las unidades académicas de la Universidad Nacional del Litoral (UNL) a partir de 1997 está compuesto por dos ciclos: el Ciclo Inicial y el Ciclo Superior. En el Ciclo Inicial de Idiomas Extranjeros, implementado a través de dos unidades curriculares académicas correlativas denominadas: Idioma Extranjero I (IEI) e Idioma Extranjero II (IEII), se busca desarrollar las cuatro macrohabilidades relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera (comprensión escrita y oral, y producción escrita y oral) desde un enfoque comunicativo y con fines generales.

El cursado de IEI cuenta con una carga horaria de 120 horas anuales, 60 horas de clases presenciales (2 horas reloj de clases semanales) y 60 horas de trabajo de autogestión y clases de consulta, mediadas por ambientes virtuales creados en la plataforma Moodle.

La modalidad, objetivos y momentos de las evaluaciones parciales pautadas para los estudiantes que optan por el régimen de promoción de IEI han sido objeto de varias discusiones y reflexiones por parte de los docentes de las diferentes unidades académicas. En general, se toman tres exámenes parciales: los dos primeros son escritos y se administran en los meses de mayo y octubre respectivamente, mientras que la oralidad solo se evalúa formalmente en el tercer parcial, que tiene lugar al final del año lectivo.

De acuerdo al formato que decida cada facultad, el examen parcial oral puede rendirse en parejas o en forma individual ante el evaluador e interlocutor, que es el docente a cargo de la comisión. Consiste en diversas tareas que tradicionalmente se utilizan para la evaluación de la producción oral: respuestas a preguntas personales, lectura de un texto escrito en voz alta, monólogo sostenido, interacción oral, entre otras.

Durante el cursado presencial se brindan oportunidades para la práctica de la oralidad y se involucra a los estudiantes en tareas similares a las que tendrán en el parcial. Sin embargo, las horas de clase no resultan suficientes para el desarrollo de esta macrohabilidad, que genera dificultades para la mayoría de los estudiantes, demandando no solo conocimientos (gramaticales, léxicos, fonológicos, discursivos, etc.) sino también la habilidad de poner en uso estos conocimientos para producir un texto oral apropiado para las diversas situaciones comunicativas en las que se desenvuelve. Por lo tanto, para desarrollar esta habilidad, los estudiantes necesitan contar con diversas oportunidades de práctica oral de forma constante y regular. Dada nuestra modalidad de cursado, se hace más difícil generar esas oportunidades.

Descripción del contexto de intervención

En el presente trabajo describiremos una propuesta alternativa de evaluación de la oralidad de IEI que intenta ser superadora de la modalidad de evaluación actual. Se implementará en dos comisiones de IEI de dos unidades académicas de la UNL: la Facultad de Humanidades y Ciencias (FHUC) y la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales (FCJS).

En las aulas de *Idioma Extranjero - Inglés* de FHUC y FCJS conviven estudiantes de todas las carreras que se dictan en estas facultades. IEI puede cursarse en cualquier momento de cada carrera, por lo tanto, en nuestras aulas interactúan estudiantes ingresantes con otros próximos a egresar. En 2013 se comenzó a trabajar con entornos virtuales para ampliar las posibilidades de contacto y uso de la lengua extranjera por parte de los estudiantes.

Contextualización y objetivos

El enfoque de enseñanza que esta propuesta adopta se centra en la acción; es decir que el aprendizaje está íntimamente ligado a la intención de actuar con la lengua, de llevar a la práctica los conocimientos adquiridos en contextos de uso reales (Consejo de Europa, 2002). Para llevar a cabo estas acciones, los estudiantes deben desarrollar una serie de competencias, tanto generales (saber, saber hacer, saber ser, saber aprender), como comunicativas (lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas) y utilizarlas en distintos contextos y bajo distintas condiciones para realizar actividades de la lengua o “tareas”, definidas como “cualquier acción intencionada que un individuo considera necesaria para conseguir un resultado concreto en cuanto a la resolución de un problema, el cumplimiento de una obligación o la consecución de un objetivo” (Consejo de Europa, 2002).

Esta propuesta, entonces, está estructurada como una serie de tareas posibilitadoras que los estudiantes tienen que llevar a cabo, y cuya realización es necesaria para poder elaborar la tarea final. Todas estas tareas se resuelven mediante la interacción y la colaboración entre los estudiantes y tienen resultados abiertos; es decir, si bien se puede prever lo que los estudiantes realizarán al final, los resultados de las tareas dependerán de los procesos y contenidos que cada grupo utilice en su resolución.

El objetivo principal de esta experiencia es que los estudiantes logren desarrollar mayor

eficiencia en sus habilidades comunicativas para la oralidad, utilizando un instrumento de evaluación innovador y superador del actual.

Como afirma Rafaghelli (2017), la evaluación es “un proceso sistemático y planificado de recolección de información que, a través de distintos instrumentos, realizan las personas, para valorar las características de los aprendizajes de los estudiantes que ocurren en sus experiencias situadas de formación universitaria” (citado en Rafaghelli y San Román, 2017, p. 2). Esta concepción de evaluación se relaciona con la idea de aprendizaje de Wenger (2001) como participación progresiva en una comunidad de práctica, es decir, los estudiantes desarrollan su identidad socialmente como miembros de una comunidad y, en ese proceso, van adquiriendo las habilidades de conocimiento necesarias y valoradas por esa comunidad. De esta manera, se promueve en los estudiantes un mayor compromiso e interés, ya que se ponen en juego los contenidos para resolver una situación real, auténtica, en conjunto con otros. En nuestra propuesta, elegimos una presentación oral como género discursivo para la tarea final, ya que esta representa una actividad que posiblemente deberán realizar en inglés como parte de su vida académico-profesional. Por otro lado, la selección del tema de esta presentación obedece a la estrecha relación que guarda con el perfil profesional que buscamos promover en nuestros estudiantes universitarios.

Para el diseño de esta propuesta, además, consideramos los aportes de Anijovich (2010), quien plantea que la evaluación debe ser formativa, es decir, debe apuntar a mejorar los aprendizajes, y, en consecuencia, impactar en las prácticas de enseñanza, y debe además comunicar a los estudiantes claramente las expectativas de logro y los criterios de evaluación. Considera a la retroalimentación como parte del proceso de evaluación y de aprendizaje, ya que esta proporciona indicadores de valoración cualitativos que acompañan al estudiante durante la realización de una tarea, y enriquece y ayuda a repensar la resolución de la tarea actual y de tareas próximas.

Uno de los aspectos innovadores de esta propuesta consiste en el uso de la plataforma Moodle para acompañar los procesos de enseñanza y de aprendizaje y mejorar las prácticas evaluativas, brindando oportunidades de expresión escrita y oral fuera del ámbito áulico, facilitando el acceso a material auténtico y a diferentes fuentes de información, posibilitando una mayor interacción con docentes y otros estudiantes, y promoviendo la autonomía en la gestión de los aprendizajes. De esta manera, siguiendo a Maggio (2012), es posible afirmar que la inclusión de las tecnologías en nuestra propuesta pedagógica es genuina y enriquece las prácticas de enseñanza volviéndolas más profundas y perdurables.

En nuestra experiencia cobran gran importancia la autoevaluación y la coevaluación, que promueven procesos metacognitivos y ubican a los estudiantes en un rol protagónico pudiendo evaluar, criticar y reflexionar sobre sus propias producciones y las de sus pares. De esta manera, según afirma Camilloni (1997), se promueve una comprensión más profunda y una vinculación diferente con los errores, transformándolos en disparadores de nuevos conocimientos.

Contenidos trabajados

Durante la experiencia, se trabajan los contenidos pragmáticos, léxico-semánticos, morfo-sintácticos, fonológicos, discursivos y socioculturales que corresponden a IEI, conforme a los contenidos mínimos planteados en el Programa Genérico aprobado por Res. C.S. Nº 534/15.

Dentro de los contenidos trabajados durante la secuencia de tareas posibilitadoras, cabe mencionar: relato de hechos pasados; descripción de planes, intenciones y predicciones; descripción de diferencias culturales; descripción de lugares geográficos; comparaciones y contrastes; géneros conversacional, narrativo, argumentativo y descriptivo, y léxico relacionado a las diferentes áreas temáticas abordadas.

Espacios curriculares involucrados

En principio, los dos espacios principales involucrados en esta experiencia son una comisión de IEI de FHUC y una de FCJS. Se realizará la puesta en práctica de la secuencia y su posterior evaluación y, de acuerdo a los resultados obtenidos, se considerará proponer su futura incorporación en las demás unidades académicas de la UNL, con el fin de transversalizar la propuesta de evaluación de acuerdo a las reglamentaciones vigentes.

Diseño e implementación de las actividades realizadas mediante el uso de las TIC

Si bien la secuencia de actividades consta de nueve tareas posibilitadoras para llegar a la tarea final, aquí solo describiremos las tareas que se diseñaron para la práctica y evaluación de la oralidad.

Tarea final (nuevo examen parcial oral)

Se presenta al principio del año lectivo. Se comparten en clase y quedan disponibles en el ambiente virtual las expectativas de logro relacionadas con la producción oral en este nivel. A partir de estas expectativas, se intercambian ideas acerca de los criterios de evaluación para valorar la tarea. Los estudiantes deben preparar una breve presentación oral en inglés acerca de una universidad en un país de habla inglesa en donde les gustaría cursar un semestre de sus carreras o hacer un posgrado. La presentación será realizada en noviembre ante la docente y sus compañeros. Trabajarán en equipos de dos o tres integrantes y cada uno deberá hablar por aproximadamente 3 minutos, utilizando la información recabada en las tareas posibilitadoras para armar esta nueva presentación y teniendo en cuenta las devoluciones recibidas para cada tarea anterior y los criterios de evaluación acordados.

Tarea posibilitadora 1: Host University (Universidad anfitriona)

Esta tarea se propone aproximadamente a un mes de comenzado el cursado. Los estudiantes leen un texto introductorio acerca de estudios en el extranjero y crean un glosario virtual de manera colaborativa con vocabulario y expresiones relacionados con la vida universitaria y académica. Luego, visitan los sitios web sugeridos en el texto, en donde encontrarán información real acerca de cursos que se ofrecen en diferentes universidades para estudiantes extranjeros. Con la información que encuentran, deciden cuál de esos cursos les gustaría realizar y, en un foro, en forma de audio (utilizando [SoundCloud](#), por ejemplo), comentan su elección al docente y a sus compañeros. Para esto, se les dará una serie de preguntas para usar como guía en la elaboración de su texto oral. El docente elabora un párrafo escrito a modo de feedback y se los envía a cada estudiante por mail interno de la plataforma.

Tarea posibilitadora 2: Destination City (Ciudad destino)

Esta tarea tiene lugar antes de finalizar el primer cuatrimestre y se podrá extender durante el receso de julio. Los estudiantes trabajan en grupos de dos o tres personas, con quienes hayan elegido la misma Universidad. Buscan información en diferentes sitios web acerca de la ciudad en donde se desarrolla el curso que habían seleccionado en la tarea anterior. Trabajan en GoogleDrive completando una grilla con información acerca de la ciudad: ubicación, cantidad de habitantes, clima, lugares de interés, etc. Luego, con esa información, diseñan una presentación que consista en 6 diapositivas con imágenes de la ciudad y grabarán un texto oral que acompañe las diapositivas (podrán utilizar herramientas como [Animoto](#) o [WeVideo](#)). Esta presentación será compartida en un foro en el entorno virtual. De esta manera, todos los estudiantes podrán ver todas las presentaciones y se les pedirá que elijan una para hacer un comentario a modo de devolución y lo envíen al foro, estableciendo así un diálogo entre estudiantes que tienda a valorar y a perfeccionar sus presentaciones. La docente hará intervenciones en el foro, moderando las contribuciones de los estudiantes y aportando

nuevos comentarios.

Tarea posibilitadora 3: [A Little Bit of History](#) (Un poco de historia)

Esta tarea se asigna a fines del mes de agosto. Los estudiantes trabajan en el mismo grupo que para la tarea anterior. Deben navegar por el sitio web de la universidad elegida en la primera tarea para: a) descubrir qué personas importantes estudiaron allí y cuáles de ellas están relacionadas con su campo académico, o b) conocer la historia de la universidad. Luego, deben buscar más información relevante en otros sitios para complementar lo encontrado allí. Seleccionan diez hechos importantes en la vida de esa persona o en la historia de esa universidad y con ellos deben crear una línea de tiempo (utilizando, por ejemplo, [TimeGraphics](#)). A mediados del mes de septiembre, los estudiantes realizan una presentación oral en clase, utilizando como soporte visual esta línea de tiempo y relatando los hechos allí detallados. La docente toma notas durante las presentaciones y da una devolución final general en forma oral. Asimismo, los estudiantes reciben por mail interno una serie de preguntas que deben responder para autoevaluar su desempeño. Deben enviar sus respuestas individualmente a la docente, quien contesta el mail utilizando la información en sus notas para comparar la autoevaluación con la evaluación realizada por ella.

Competencias comunicativas y digitales

En el parcial oral, se espera que los estudiantes demuestren, a través de su desempeño, que su nivel de proficiencia en la oralidad alcance el nivel A1 especificado por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2002), que corresponde a las características de un Usuario Básico del idioma. Como tal, se espera que el estudiante utilice algunas estructuras sencillas correctamente, sea capaz de manejar expresiones breves y preparadas de antemano y participe en una conversación de forma sencilla; aunque resulten muy evidentes las pausas, la repetición, reformulación y corrección de frases.

Tomando la propuesta de Dudeney, Hockly y Pegrum (2012), que agrupan las competencias digitales de acuerdo a cuatro grandes áreas: lenguaje, información, conexiones y (re)diseño; es posible afirmar que nuestra experiencia implica el desarrollo de competencias que pertenecen a todos estos grupos. Dentro de las competencias relacionadas con el lenguaje, se espera que nuestros estudiantes puedan trabajar con géneros discursivos tales como blogs, wikis y foros y que puedan desarrollar su competencia hipertextual y multimedial. También entran en juego las competencias vinculadas con la información, ya que los estudiantes tendrán que desarrollar las habilidades relacionadas con la búsqueda de la información, valoración de las fuentes y selección de información relevante. En cuanto a las competencias relacionadas con las conexiones, los estudiantes tendrán que crear y producir material digital de forma colaborativa *online*, lo que supone el desarrollo de la competencia participativa y la construcción de su identidad personal digital. Finalmente, se espera que los estudiantes puedan desarrollar la macrohabilidad de “remixar”, es decir, utilizar material digital disponible para crear nuevo material o darle un nuevo propósito.

Impacto y evaluación de la experiencia

Una secuencia didáctica virtual similar fue implementada por primera vez en 2015 en una de las comisiones de FHUC y fue revisada y modificada en los dos años posteriores de acuerdo a las observaciones de la docente a cargo y a las sugerencias y aportes recibidos por colegas docentes y, en especial, por los estudiantes usuarios del ambiente virtual. En general, los estudiantes manifestaron gran interés en las tareas propuestas, que se evidenció en el registro del uso del entorno virtual y en la calidad de las tareas realizadas.

Este fue el puntapié inicial para pensar en el proyecto que es objeto de esta comunicación, con el cual se intenta aplicar una secuencia didáctica que incluya las tres tareas posibilitadoras

descriptas con anterioridad para una mejor preparación y mayor acompañamiento de los estudiantes para la evaluación oral.

Esta nueva secuencia se implementará el presente año lectivo y será analizada para proponer su eventual adopción en las demás comisiones de IE de las distintas facultades de la UNL.

Referencias bibliográficas

- Anijovich, R. (Comp.) (2010) *La evaluación significativa*. Buenos Aires: Paidós.
- Camilloni, A. (comp.) (1997). *Los obstáculos epistemológicos en la enseñanza*. Barcelona: Gedisa.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Estrasburgo y Madrid [disponible en <http://www.cvc.cervantes.es/obref/marco>].
- Dudeney, G., Hockly, N. y Pegrum, M. (2012). *Digital Literacies*. Harlow: Pearson.
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza: los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Rafaghelli, M. y San Román, C. (2017). La evaluación en la Universidad. Claves para la mejora de la enseñanza y de los aprendizajes [Material de clase]. La problemática de la evaluación en la enseñanza de la Universidad, Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.

FORTALECIMIENTO DE LOS NIVELES DE INGLÉS A TRAVÉS DE LA VIRTUALIZACIÓN

Ramos, Raquel
raquel@ing.unlpam.edu.ar

Forte, María Julia
fortemariajulia@gmail.com

Pagella, Mariana
mariana.pagella@ing.unlpam.edu.ar

Facultad de Ingeniería, UNLPam

La formación actual de los ingenieros requiere del dominio de inglés para desenvolverse en diferentes situaciones durante la carrera e insertarse en el ámbito laboral y académico una vez graduados. Sin embargo, en la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de La Pampa, la enseñanza de inglés queda relegada a sólo dos niveles obligatorios en los primeros años de la carrera. Ante tal desafío, la cátedra de inglés ha desarrollado un Plan de Fortalecimiento a través de diferentes acciones, entre ellas, la virtualización de contenidos, con el objetivo de ampliar y fortalecer los aprendizajes durante todo el recorrido de la carrera de grado. Dicha acción, enmarcada en el Programa de Virtualización de Actividades Curriculares de la Universidad Nacional de La Pampa, sirve de soporte para las clases presenciales: se enriquece el aula virtual existente de cada curso para superar el uso del campus como mero repositorio digital y se fomenta la interacción entre docentes y alumnos, alumnos entre sí y estudiantes con los materiales de estudio dentro del campus. Este sitio virtual intenta potenciar los aprendizajes, favorecer la interacción, facilitar un soporte continuo y formas de aprender que se acerquen al universo de las culturas juveniles. Tal como explican Maggio y Lion (2011), el uso de la tecnología posibilita un modo de aprendizaje ubicuo o invisible que genera "... tanto estrategias como modos de vincularse con los contenidos mediados tecnológicamente en espacios que no siempre son formales y con características que no siempre son transparentes" (p.16). Esta modalidad mixta diseñada durante 2018 será implementada con la primera cohorte en el 2019.

Palabras clave: inglés, virtualización, fortalecimiento, ingeniería

Descripción del problema y contexto de intervención

Capacitar a los alumnos de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de La Pampa en lengua inglesa, es hoy un requisito imprescindible para su formación. Es necesario pensar la redefinición de las prácticas educativas en los escenarios cambiantes de los tiempos en que nos toca vivir y adaptarlas a las necesidades de nuestro contexto. En los últimos años se ha experimentado una creciente demanda del dominio de la lengua extranjera en el ámbito de esta unidad académica:

- Los alumnos acceden a becas de intercambio, como por ejemplo Fulbright.
- Cursan materias en Brasil y aún en ese caso, usan inglés para comunicarse con pares de otros países, e inclusive, para rendir exámenes.
- Algunos docentes de los años superiores incluyen bibliografía que está sólo disponible en inglés y que presenta un nivel de dificultad mayor al que los alumnos pueden lograr con la acreditación de dos niveles. En el caso de aquellos alumnos que cursan la

especialización en Balseiro, la necesidad de acceder a bibliografía en inglés es aún mayor.

- Los alumnos deben escribir los resúmenes de sus trabajos finales en inglés.
- Cada vez con mayor frecuencia, los graduados se están insertando en un mercado laboral que requiere la competencia de esta segunda lengua.

Sin embargo, la enseñanza de inglés en esta unidad académica cuenta con sólo dos niveles obligatorios en los primeros años de la carrera. A la escasa carga horaria se le suma el hecho de que el alumno pierde contacto con esta lengua extranjera en el momento en que empieza a cursar las materias específicas de su especialidad. Esta situación nos interpela a pensar modos de optimizar y potenciar los aprendizajes.

Si bien se trabajan las cuatro macro-habilidades de la lengua, en las clases presenciales se hace hincapié en la práctica de la oralidad, propiciando intercambios comunicativos entre los alumnos y con los docentes acerca de situaciones en las que deberán desenvolverse en ámbitos académicos y laborales tales como: hacer presentaciones, asistir a una entrevista de trabajo, estudiar en el extranjero, etc. En este contexto la práctica de las estructuras gramaticales queda mayormente relegada a las tareas extra-clase. Y aunque el objetivo fundamental de la materia es que los alumnos logren comunicarse en inglés, es importante también abordar la precisión gramatical, lo cual permitirá a los alumnos mayor calidad lingüística en sus intercambios. Además, es crucial generar oportunidades de práctica de estos contenidos ya que el nivel de los alumnos que cursan es heterogéneo. Dada esta situación y en un esfuerzo por lograr mayores y mejores aprendizajes, la virtualización de contenidos permite fortalecer la práctica del lenguaje a través de diferentes acciones en el campus virtual relacionadas con el uso de la lengua en general, y al mismo tiempo reforzar la práctica de la gramática.

Descripción de la experiencia

Teniendo en cuenta el contexto descrito anteriormente, se está rediseñando el aula virtual y se ha logrado avanzar a través de algunas acciones sustanciales, como fomentar la interacción entre docentes y alumnos, alumnos entre sí y estudiantes con los materiales de estudio. Es importante dar protagonismo a este espacio, para que los alumnos puedan apropiarse del mismo, y de ese modo potenciar los aprendizajes, favorecer la comunicación, facilitar un soporte continuo y formas de aprender que se acerquen al universo de las culturas juveniles que se comunican e incorporan información y conocimientos mientras interactúan en la virtualidad.

Los estudiantes pueden acceder a los contenidos, recursos digitales y actividades de la materia, organizados por módulos. Cada módulo incluye una actividad de cierre, de entrega y/o desarrollo de un trabajo a través del espacio del campus. También cuenta con actividades de práctica optativas.

Entre las actividades centrales se ha sumado al aula virtual un nuevo espacio denominado EGE, *English Grammar for Engineering*, según sus siglas en inglés. EGE tendrá un listado de contenidos que abarcará todos los temas gramaticales relevantes para la materia. En este módulo, los contenidos serán virtualizados a través de tutoriales de producción propia, así como de producciones de terceros que sean de uso libre para entornos educativos. Con el soporte de esos materiales y en el contexto de videos temáticos desarrollados por las docentes de la cátedra, los alumnos realizarán prácticas interactivas de gramática con autocorrección. El cumplimiento de las actividades obligatorias de este espacio es requisito para poder promocionar la materia.

Se están rediseñando las actividades de final de módulo para que cumplan con el objetivo pedagógico, incluyan el uso de TIC y promuevan el aprendizaje colaborativo. En tal sentido, se proponen espacios de intercambio virtual para consultas durante el desarrollo de las tareas, así como de socialización de las producciones finales.

Por otro lado, se ha implementado un proyecto de intervención en las redes sociales, donde se propone usar el hashtag #EOE (*English Only Engineering*) para generar un espacio de exposición a la lengua inglesa más allá del horario de clase y del aula. El objetivo es que los actores educativos se motiven para comunicar sus ideas y/o intereses personales en inglés, dando lugar a una práctica sencilla y significativa de las macro-habilidades a través de sus propios posts o interacciones con los contenidos subidos por los docentes de la cátedra. Se requerirá la participación de los estudiantes en situaciones específicas, tales como posts sobre temas tratados en clase, sus impresiones luego de una charla motivacional o experiencia de viajes educativos.

Todas estas acciones están siendo implementadas con resultados favorables en un proceso de re-significación continua del espacio virtual, ya que surgen nuevas ideas de expansión de las propuestas a medida que se avanza.

Objetivos

Por lo anteriormente detallado, la cátedra de Inglés de la Facultad de Ingeniería de la UNLPam plantea los siguientes objetivos:

- Optimizar el uso del campus virtual para potenciar los aprendizajes de los contenidos generales de la materia.
- Fortalecer la práctica de la gramática a través del diseño de un espacio dentro del aula virtual que brinde soporte y recursos sobre este aspecto de la lengua, así como también oportunidades de práctica.
- Usar las herramientas de Moodle y de la web para generar instancias de interacción y colaboración en inglés y favorecer el intercambio comunicativo significativo de los alumnos entre sí y de estos con las docentes.
- Fomentar la práctica del idioma a través de intercambios en inglés en espacios generados por la cátedra en las redes sociales.

Contenidos trabajados

En el marco del Programa de Fortalecimiento de la Facultad de Ingeniería de la UNLPam, se han virtualizado los siguientes contenidos de la materia Inglés I:

- Presentaciones en contextos formales e informales
- Entablar y mantener conversaciones
- Rutinas y estilos de vida (presente simple)
- Adverbios de frecuencia
- Actividades de tiempo libre
- Planes para el futuro (presente continuo)
- Dar instrucciones para moverse en la ciudad
- Adjetivos comparativos y superlativos
- Biografías (pasado simple)
- Predicciones (futuro WILL)

Espacios curriculares involucrados

Materia: Inglés I

Diseño e implementación de las actividades realizadas mediante el uso de las TIC

Se detalla la secuencia didáctica correspondiente al Módulo 1, Parte 1.

Tema: Presentaciones y saludos en contextos formales e informales

Contenidos gramaticales: Presente simple del verbo "To be"

Frases útiles y cultoremas: “Nice to meet you”, “Let me introduce myself”, “Have a nice day”

Nivel: Elemental (A1-A2 del Marco Común Europeo de referencia de las lenguas)

Actividades de apertura: se propone reactivar conocimientos previos pertinentes a saludos y formas de presentarse de manera formal e informal. Los alumnos observan tres imágenes proyectadas de personas en diferentes contextos saludándose o presentándose y deben hacer inferencias acerca de qué están diciendo.

Actividades de desarrollo: las docentes realizan un juego de roles sobre la temática frente a los alumnos. Se presentan, saludan, preguntan y responden sobre información personal.

Posteriormente se les pide que realicen esta misma actividad en grupos de tres.

Luego aplican los conocimientos recuperados y/o adquiridos hasta ese momento en actividades de escucha, lectura y oralidad propuestas en el material preparado por la cátedra.

Actividad de cierre: en el aula virtual se les propone participar en un muro colaborativo Padlet https://padlet.com/mariana_pagella/j35vxikcba7h, donde las docentes también hacen sus aportes. Allí, bajo la consigna “Who’s who in English I?”, se les pide que posteen con sus celulares un texto de presentación que será visible para todos sus compañeros.

Como tarea extra clase se les propone trabajar en el aula virtual en el módulo E.G.E. (*English Grammar for Engineering*). Allí deben mirar un video producido por la cátedra, en el cual todos los docentes se presentan, disponible en https://youtu.be/QRz2_DgRFA4. Resuelven ejercicios interactivos en contexto, algunos de comprensión y otros acerca de los temas gramaticales correspondientes.

En la clase siguiente, los estudiantes, en pares, leen sus producciones en el Padlet y hacen correcciones. Luego se comparte con la clase los errores comunes. A continuación, en pequeños grupos, los alumnos seleccionan y exponen perfiles de sus compañeros.

Habilidades / competencias comunicativas y digitales

Se trabajan las cuatro habilidades de la lengua: escucha, habla, lectura y escritura, con énfasis en la oralidad. Los alumnos se familiarizan con la plataforma Moodle donde están alojadas las aulas virtuales de nuestra facultad. Allí se propone la interacción y colaboración a través de foros, cuestionarios de autoevaluación, encuestas, entregas de actividades obligatorias y repositorios de materiales. Además, se utilizan aplicaciones móviles y de la web para resolver tareas y generar contenidos digitales como parte de las actividades de fin de módulo. En algunos casos esas aplicaciones permiten generar contenidos posibles de embeber en Moodle. Cuando ese no es el caso, los alumnos socializan sus producciones a través del campus y así se convierten en guía para sus compañeros, generando instancias de aprendizaje colaborativo y retroalimentación entre pares.

Impacto y evaluación de la experiencia

La cátedra de Inglés de la Facultad de Ingeniería de la UNLPam considera el programa de virtualización de contenidos altamente significativo. Motiva el interés por el uso del campus virtual como un espacio de consulta, interacción con los actores de la cátedra, aprendizaje y consolidación de saberes. La experiencia de virtualizar los contenidos de Inglés I ha resultado demandante y gratificante. Por un lado, desarrollar nuestros materiales conlleva esfuerzo y dedicación. Existe hoy un gran abanico de herramientas atractivas y novedosas para incorporar en el campus; sin embargo, decidir cuáles son las más apropiadas no es tarea sencilla. Por el otro, resulta un aprendizaje y una actualización constantes para las docentes involucradas. El trabajo colaborativo del equipo ha sido quizás el aspecto más sobresaliente. La propuesta se implementará en el primer semestre de 2019 y ahí se comprobará en qué medida este proyecto impacta en el mejoramiento de la competencia lingüística del alumno.

Referencias bibliográficas

Maggio, M y Lion, C. (2011). El valor de la tecnología para potenciar la enseñanza y el aprendizaje. *Jadashot*, 22, 16.

ENTORNOS VIRTUALES Y APRENDIZAJE DE INGLÉS EN LA UNIVERSIDAD: UN ESTUDIO DE CASO EN SANTA CRUZ

Román, Viviana Carla
Instituto de Educación y Ciudadanía, UNPA
vivianacroman@gmail.com

El objetivo del estudio es describir, desde la perspectiva de estudiantes adultos, factores que inciden con mayor relevancia en el aprendizaje de inglés con fines específicos en entornos virtuales de enseñanza aprendizaje (EVA), considerando el caso de estudiantes de UNPA cuya carrera de grado incluye inglés como lengua extranjera (ILE) dictada de manera semipresencial (12 % de presencialidad).

La teoría sociocultural de aprendizaje plantea que todo aprendizaje es mediado a través de la interacción con otros, y que este proceso se produce a través de herramientas de mediación¹⁴. Se destacan tres aspectos centrales en el aprendizaje de una lengua mediado por TIC: la interacción entre los participantes, con las tareas y con la tecnología¹⁵. El proceso es influenciado por múltiples variables relacionadas con los estudiantes, el contexto en el que se desarrolla el proceso de enseñanza aprendizaje, y el docente.¹⁶

Algunas investigaciones¹⁷ señalan variables y factores que afectan el aprendizaje de inglés con modalidad virtual en estudiantes adultos, pero existe una vacancia en el análisis de la experiencia de aprendizaje virtual del ILE desde la perspectiva del estudiante universitario que cursa inglés como asignatura obligatoria con modalidad semipresencial.

Es este un estudio de caso en UNPA, Unidad Académica San Julián (UASJ) realizado durante el ciclo académico 2017. La población consistió de 16 estudiantes adultos que residen en localidades dispersas en la provincia de Santa Cruz y cursan la carrera Enfermería Universitaria en UASJ. Para la colecta de datos se utilizó una metodología mixta en la que se integraron los enfoques cuantitativo y cualitativo.

Los resultados de esta investigación contribuyen al conocimiento sobre el aprendizaje de ILE mediado por entornos virtuales incluyendo la perspectiva de los estudiantes. Esta contribución es de especial valor para profesores de instituciones de educación superior que atienden a poblaciones de alumnos adultos en similares condiciones.

Palabras clave: lengua extranjera, entornos virtuales, TIC, enseñanza aprendizaje, interacción

Introducción

La consolidación de las Tecnologías de la información y de la comunicación (TIC), el acceso masivo a internet y la noción de conocimiento como factor de desarrollo han producido

¹⁴ Lamy, M.-N., & Hampel, R., 2007. *Online communication in language learning and teaching*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

¹⁵ Mercer, Littleton y Wegerif, 2004 en Lamy & Hampel, 2007

¹⁶ Manzano Díaz, M. (2007). Estilos de aprendizaje, estrategias de lectura y su relación con el rendimiento académico en la segunda lengua.

¹⁷ García Cormenzana, A. J., Casañas Álvarez, A., Rodríguez Picornell, Z., & Rodríguez Gil, I. M., 2017. Criteria about the application of the curricular strategy of English language by virtual environments. *Medimay*, 24(2), 160-172;

Navas Montes, Y., Real Poveda, I., Pacheco Mendoza, S., & Mayorga Albán, A. L., 2015. Los procesos de enseñanza y aprendizaje del idioma inglés a través de los entornos virtuales de aprendizaje;

Bartolotta, S. & Varela Méndez, R. Entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras para turismo: italiano e inglés. Departamento de Filologías Extranjeras y sus Lingüísticas. Facultad de Filología. UNED. Madrid. España. *Inclusión digital en la Educación Superior. Desafíos y oportunidades en la sociedad de la información*. coord. Julio Cabero-Almenara, Patricia Alejandra Behar, María Paz Prendes Espinosa, 2007, ISBN 9789504200888, págs. 1-10;

Warschauer, M., 2000 Online learning in second language classrooms: An ethnographic study, en M. Warschauer & R. Kern. *Network-based language teaching: Concepts and practice*. 41-58. New York: Cambridge University Press.

cambios significativos en la educación. La realidad actual exige formación profesional continua, desarrollo de competencias comunicacionales y capacidad de adaptación al cambio. Las instituciones de educación superior argentinas han realizado un esfuerzo por responder a las demandas de formación y especialización de los territorios en los que están insertas, y por desarrollar estrategias y políticas de incorporación de tecnologías en sus planes de formación. Este compromiso ha hecho posible que numerosas universidades de nuestro país respondan a estas necesidades incluyendo en su oferta académica planes de formación con modalidad de cursado semipresencial y virtual. Tal es el caso de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral (UNPA), ubicada en la provincia de Santa Cruz (con un contexto geográfico de extensas distancias entre localidades), que en respuesta a las necesidades regionales de acceso a la Educación Superior, delineó e implementó políticas de formación e inclusión, creando el Sistema Educativo Bimodal que permite implementar modalidades educativas alternativas a la presencialidad.

UNPA cuenta con cinco unidades de gestión: Rectorado y Unidades Académicas de Río Gallegos, Río Turbio, San Julián y Caleta Olivia. La Unidad Académica San Julián (UASJ) tiene una población estudiantil proveniente de numerosas localidades de la provincia de Santa Cruz y sur de la provincia del Chubut, y por ese motivo tiene una amplia oferta académica en la modalidad de Educación a Distancia (EaD). En este contexto la UASJ ofrece la carrera de grado Enfermería Universitaria (EU), con modalidad semipresencial, 12% de la carga horaria se implementa con modalidad presencial y el resto es mediado por el EVA institucional, Unpabimodal. La asignatura Inglés es obligatoria y 88% de su cursado se realiza a través del entorno Unpabimodal, con aproximadamente dos encuentros presenciales por cuatrimestre. En este marco, conocer la perspectiva de los estudiantes en relación al cursado de la asignatura con esta modalidad es valioso para la toma de decisiones y realización de acciones en pos de mejorar la experiencia de aprendizaje.

El presente estudio se enfoca en el aprendizaje de inglés con fines específicos en entornos virtuales, analizado desde la perspectiva del estudiante durante el ciclo académico 2017, e indaga los factores que inciden en el aprendizaje de la lengua con esta modalidad en el caso de la carrera mencionada (EU).

La pregunta que guía esta investigación es ¿Qué factores inciden con mayor relevancia en el aprendizaje de ILE en EVA desde el punto de vista de los estudiantes?

Antecedentes y objetivos: Los entornos virtuales posibilitan flexibilizar el espacio, tiempo y ritmos de aprendizaje, responder a distintas necesidades de formación, democratizar el acceso a la educación, desarrollar un aprendizaje activo y colaborativo y motivar a los estudiantes (Aretio et al., 2007; Martínez Caro, 2008). Propuestas pedagógico-didácticas centradas en el estudiante sumadas a la disponibilidad de recursos tecnológicos necesarios, hacen que los EVA sean espacios propicios para el aprendizaje de una LE.

La motivación, habilidades, edad, conocimientos previos y experiencia de los estudiantes, sumados al tiempo de estudio y calidad de input, son algunos de los factores que inciden en el aprendizaje de ILE (Brown, 2007). El contexto es también un factor importante, por lo que cuando el aprendizaje se desarrolla con modalidad virtual, este será influenciado además, por el grado de alfabetización digital de los estudiantes, los roles de estudiantes y docente, la modalidad de comunicación, posibilidades de interacción y trabajo con otros, los objetivos, la propuesta pedagógica, los contenidos de aprendizaje, los recursos, la metodología de enseñanza-aprendizaje (Martínez González, Sampedro Nuño, Pérez Herrero, Miláns del Bosch Ramos, & Granda González, 2005) y el acceso a un buen ancho de banda (Martínez Caro, 2008).

Investigaciones relacionadas con la enseñanza aprendizaje de lenguas mediado por tecnologías señalan que el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje de una lengua sin encuentros presenciales requiere de muchos más recursos que el de otras asignaturas (Felix, 2003). Universidades exitosas en la educación virtual agregan la importancia de hacerlo partiendo de un enfoque de buenas prácticas de enseñanza e incorporando clases presenciales (White &

Weight, 2000). Se señala además, que en la educación virtual es importante ofrecer espacios para la interacción social entre estudiantes, y que ellos estén familiarizados con el entorno en el que se desarrolla el curso (Scagnoli, 2001). Un estudio acerca del uso de TIC en la enseñanza de inglés como segunda lengua señala la importancia de aspectos tales como una interfaz amigable, el acompañamiento por parte del docente a través de orientación y retroalimentación, numerosas oportunidades de práctica y la preparación previa de los estudiantes para el aprendizaje con tecnologías (Scagnoli, Yontz & Choo, 2014). En relación a este último aspecto, otro estudio acerca del aprendizaje de lengua extranjera con modalidad semipresencial, destaca la necesidad de dedicar un tiempo a la enseñanza de estrategias específicas para el aprendizaje de idiomas, así como en su aplicación en el contexto de enseñanza aprendizaje semipresencial. El estudio también advierte acerca de la importancia de entrenar a los estudiantes en el uso de las tecnologías para aprender, dado que aunque los estudiantes suelen estar familiarizados con las TIC, no necesariamente las saben utilizar en el aprendizaje de idiomas (Salinas, Cabrera & Ríos, 2012).

Un estudio realizado en dos cursos de enseñanza aprendizaje de chino como LE con modalidad virtual señala que los estudiantes valoraron positivamente la flexibilidad de espacio y tiempo. También hace referencia a las ventajas de utilizar cuestionarios virtuales, por ser interactivos y fáciles de usar, permitir ser completados varias veces, ofrecer feedback inmediato y posibilitar la entrega de retroalimentación individual y/o grupal por parte del docente. El estudio informa además, que en el desarrollo de los cursos, los estudiantes en su mayoría no participaban de clases generales síncronas (videoconferencias) por problemas de conectividad, técnicos, de horario, etc. La investigadora plantea la necesidad de conocer la opinión de los estudiantes en relación al aula virtual y el impacto que los inconvenientes técnicos tienen en sus aprendizajes (Sun, 2011).

Un estudio sobre el uso de Moodle en un curso de lectocomprensión en ILE para estudiantes de posgrado señala que el principal medio de comunicación utilizado a lo largo del curso fue el correo electrónico. Los estudiantes no participaron de las reuniones síncronas organizadas en el chat del aula virtual, aunque si completaron las actividades de aprendizaje (cuestionarios y tareas). Se señala la falta de interacción académica entre los estudiantes, y se advierte acerca del impacto negativo que conlleva la inclusión de una cantidad excesiva de actividades durante el curso (Lopera Medina, 2012).

En la Universidad Nacional del Litoral se realiza desde 2016 un taller de enseñanza de escritura académica en inglés integrando clases presenciales y virtuales para estudiantes de nivel de posgrado y docentes-investigadores. En un análisis de la experiencia se destacan varias ventajas del desarrollo del taller con el apoyo del aula virtual, como por ejemplo la posibilidad de extender la interacción entre los estudiantes y con los docentes más allá de la clase presencial y del curso, la flexibilidad de espacio y tiempo de trabajo, y la variedad y cantidad de materiales que se puede poner a disposición de los estudiantes (Cignetti & Gramaglia, 2017).

El presente estudio tiene como objetivo identificar y describir los principales factores que inciden en el aprendizaje de inglés como lengua extranjera en entornos virtuales, desde la perspectiva de estudiantes adultos que residen en localidades alejadas de los centros de producción del conocimiento.

Marco teórico

El aprendizaje de una lengua según la teoría sociocultural es un proceso interpersonal que se produce en y es mediado por un contexto social y cultural determinado. El proceso es transformador y cíclico, en principio las herramientas de mediación (lenguaje, cultura, instituciones sociales, tecnología y la estructura temporal en que la interacción tiene lugar) ayudan a crear el aprendizaje, y luego el aprendiz puede adaptarlas para lograr sus propios objetivos (Lamy & Hampel, 2007). Este enfoque valora los EVA por brindar a los estudiantes la

oportunidad de interactuar y colaborar entre sí de formas diversas, a la vez que permite conectar a los estudiantes, docentes y hablantes competentes de la LE ofreciendo nuevas oportunidades de practicar la lengua (Lamy & Hampel, 2007).

Un entorno virtual de aprendizaje (EVA) es un espacio organizado con el propósito de favorecer la construcción de aprendizajes y para ello necesita los siguientes componentes: (a) Tecnológico (Comunicación mediada por ordenador); (b) Curricular (Medios didácticos); (c) Institucional (Entorno organizativo); y (d) Didáctico (Aprendizaje y tutoría) (Salinas, 2004). Estos componentes están en constante interrelación, por ese motivo el análisis del componente tecnológico posibilita conocer el modelo pedagógico, los medios didácticos y las estrategias de aprendizaje y tutoría implementadas.

El componente tecnológico está integrado por tres sistemas:

1. Sistema de comunicación: Su análisis muestra las posibilidades de interacción entre los distintos actores: docente, estudiantes, tutor académico-organizativo.
2. Sistema de recursos compartidos: Su análisis permite conocer las características de la interacción entre estudiantes y contenidos, muestra la variedad e interactividad de los recursos y medios didácticos y los espacios de trabajo y consulta.
3. Sistema de apoyo específico a la actividad en grupo: Su análisis permite conocer la modalidad de tutoría y facilitación usada por el docente, las herramientas, recursos y estrategias implementadas.

La figura 1 muestra los tres sistemas que componen el componente tecnológico y su importancia en los procesos de interacción.

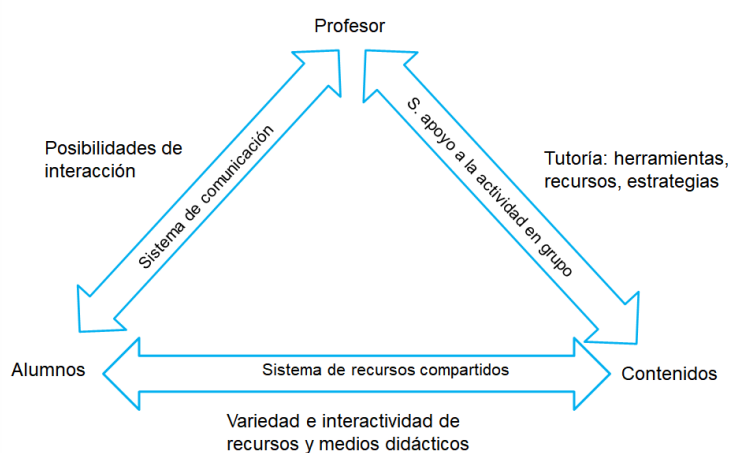


Figura 1. Componente tecnológico. (Román, 2018)

Dado que en la educación virtual las herramientas físicas de mediación disponibles son las que provee el EVA, es de suma importancia que tanto docentes como estudiantes conozcan sus atributos, oportunidades y posibilidades de uso (“affordances” Gibson (1979) van Lier, 2000 en Lamy & Hampel, 2007).

La interacción con las TIC constituye uno de los tres aspectos más importantes en el aprendizaje mediado de LE, junto a la interacción con otros estudiantes y con las tareas (Mercer, Littleton y Wegerif, 2004 en Lamy & Hampel, 2007). Por otro lado, en el aprendizaje de LE, el objeto de aprendizaje es también herramienta de mediación, en consecuencia la escasa familiaridad con las herramientas tecnológicas en uso en el aula puede causar tecno estrés y sobrecarga cognitiva, especialmente si los desafíos tecnológicos se suman a un trabajo lingüístico demandante. (Hampel, 2015).

En el aprendizaje del ILE en EVA es importante respetar aspectos fundamentales del enfoque comunicativo (Nguyen, 2010). Las tareas de aprendizaje deben estar contextualizadas, ser auténticas y significativas. El input lingüístico modificado que se proporciona debe responder

a las necesidades, objetivos y conocimientos previos de los estudiantes (Corrales W, 2009). Además, el contexto de interacción social debe ser amigable y favorecer la socialización entre los participantes y el trabajo colaborativo (Felix, 2003).

En la modalidad semipresencial de cursado la carga horaria destinada al desarrollo del curso se divide en clases presenciales y clases virtuales, en proporciones ampliamente variables (Carrasco & Johnson, 2015). En esta modalidad es importante establecer una continuidad entre las actividades realizadas en las clases presenciales y las virtuales, de modo tal que los estudiantes se beneficien de ambos ambientes de aprendizaje interactuando, accediendo a múltiples recursos de aprendizaje y descubriendo el potencial de las tecnologías que tienen a su alcance (Prensky, 2011 & Johnson et al. 2014 en Carrasco & Johnson, 2015).

Metodología

Para responder la pregunta problemática ¿Qué factores inciden con mayor relevancia en el aprendizaje de ILE en EVA desde el punto de vista de los estudiantes?, se utilizó la estrategia de investigación basada en el estudio de caso (Stake, 1995; Yin, 2009) en la asignatura Inglés, a cargo de la investigadora, durante el curso académico 2017. La muestra estuvo compuesta por 16 estudiantes de la carrera Enfermería Universitaria, dictada con modalidad semipresencial en la UASJ. La población fue seleccionada a través de “muestreo intencional” (Namakforoosh, 2005) siguiendo el siguiente criterio: Estudiantes en carreras que incluyan inglés como LE, que cursan inglés como asignatura obligatoria, que cursan inglés con modalidad semipresencial mediado por entornos virtuales, y que forman parte de programas de universidad en comunidad alejada de centros urbanos.

La colecta de datos buscó conocer, comprender e interpretar la perspectiva de los estudiantes en relación a su experiencia de aprendizaje, y los instrumentos utilizados fueron: encuesta, ficha de observación de aulas virtuales, y guía de análisis de documentación.

Las encuestas se distribuyeron mediante dos servicios de encuestas *online* (Survey Monkey y Google Forms) con participación anónima y voluntaria. La ficha de observación de las aulas y la guía de análisis fueron completadas a lo largo del curso.

Para el análisis de los datos se integraron los informes obtenidos en cada uno de los instrumentos haciendo que la información cuantitativa se complemente con la cualitativa y viceversa buscando correlatos y nuevas preguntas.

Hallazgos, resultados alcanzados/esperados

Datos demográficos de la población

Los participantes de entre 18 y 55 años eran en su totalidad de género femenino, residentes de pequeñas localidades en la provincia de Santa Cruz: Puerto San Julián (31%), Puerto Santa Cruz (6%), Comandante L Piedrabuena (6%), Caleta Olivia (13%) y Pico Truncado (6%). Más de la mitad trabajaba (66%), y un tercio de ellas lo hacía a tiempo completo (33%). Más de la mitad de las estudiantes estaban casadas o vivían en pareja (63%) y no tenían personas (niños, ancianos, enfermos) bajo su cuidado. La Tabla 1 muestra los datos demográficos recogidos en la encuesta.

Edad				Situación laboral			Situación familiar		
18-25	25-35	35-45	45-55	No trabaja	Tiempo completo	Medio tiempo	Casado	Soltero	Familia a cargo
25%	44%	21%	12%	33%	33%	33%	63%	25%	0%

Tabla 1. Datos demográficos de la población participante

Descripción general del curso analizado

Los objetivos y contenidos enunciados en el programa correspondían al nivel de lengua B1

según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) (Consejo, D.E. 2002): Desarrollo de estrategias de lectocomprensión para manejar bibliografía en idioma inglés y desarrollo de estrategias básicas de comunicación oral para la interacción con el paciente.

La carga horaria prevista para el desarrollo de los aprendizajes es de 4 horas por semana y 120 horas anuales. Esto da cuenta de la necesidad de que los estudiantes cuenten con conocimientos previos de la LE (usuario básico A2) al ingresar al cursado de la asignatura, así como un fuerte compromiso con el aprendizaje y disponibilidad de tiempo (Se recomienda dedicar 200 horas de estudio para pasar de un nivel de inglés del MCER al siguiente, incluyendo clases guiadas y trabajo personal. Desveaux, 2013).

El curso está alojado en el Entorno Virtual de Aprendizaje Unipabimodal y para facilitar el análisis del componente tecnológico (Salinas, 2004), se comparte su estructura general en la Figura 2.

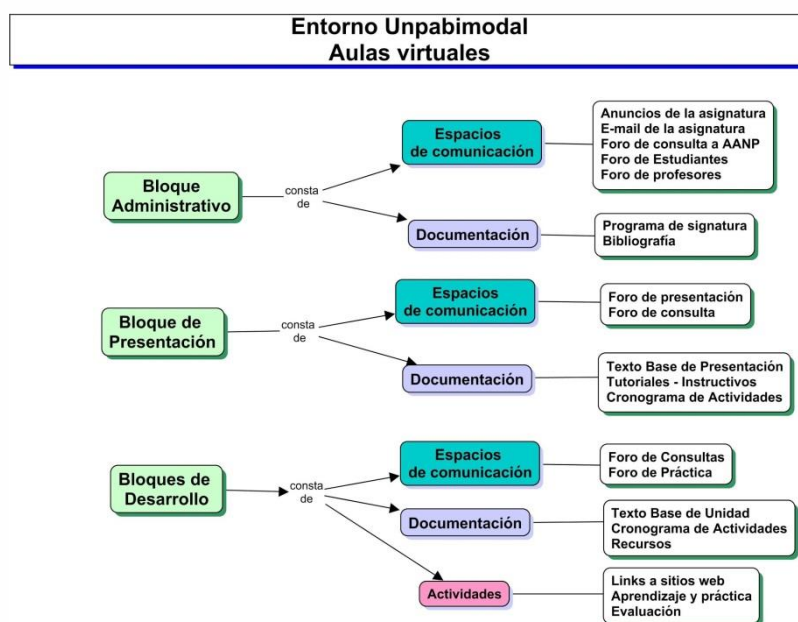


Figura 2. Organización y elementos presentes en el aula virtual (Román, 2018)

Como se observa en la Figura 2, el sistema de comunicación es asíncrono y posibilita la comunicación social entre estudiantes y la académica con el docente y compañeros de curso. Además, la comunicación con el docente puede ser privada e individual, o grupal, posibilitando la comunicación, feedback y apoyo individual y grupal para gestionar los procesos de aprendizaje de los estudiantes. La observación del aula informó que los participantes utilizaron las herramientas de comunicación disponibles, y que en todos los casos la presencia del docente en los espacios de comunicación fue marcadamente mayor que la de los estudiantes. El sistema de recursos compartidos también es asíncrono. Todos los recursos y medios didácticos se comparten en el aula virtual por lo que la interacción estudiante-contenidos es mediada por el entorno de aprendizaje. Los medios educativos presentes en las aulas son visuales (texto base y recursos de lectura), audiovisuales (videos, audios, presentaciones), informáticos (ejercicios interactivos, cuestionarios) y telemáticos (aula virtual y sus herramientas de comunicación e interacción). El trabajo con estos materiales puede ser individual y/o grupal. Se los aborda también en los foros de discusión de cada unidad donde se observan preguntas y consignas de trabajo tendientes a generar interacción entre los estudiantes compartiendo experiencias, opiniones, dudas que surgen de la interacción con los materiales, la resolución de las tareas o del debate mismo.

Se observó que el apoyo a la actividad del grupo se realizó fundamentalmente en los foros y esto es evidente desde el inicio del curso. Por ejemplo en el Foro de consultas de unidad 1, el docente abrió el diálogo con la consigna de trabajo y una enumeración de pautas orientadoras

para el trabajo compartido. A medida que avanzaba el curso, proponía actividades más complejas, proporcionaba andamiaje y feedback e intentaba promover la activa participación de todos los estudiantes. (Ver [Anexo 1](#))

Claramente, los sistemas de comunicación, recursos compartidos y de apoyo específico a la actividad en grupo requieren de habilidades tecnológicas para navegar aula y recursos, autonomía en la administración del tiempo y tareas, y disposición para una activa participación en los espacios de comunicación. Esta participación es fundamental dado que allí se produce la interacción con los compañeros y el docente, se comparten las dudas y comentarios, es donde el docente interviene formulando preguntas, guiando y dando el apoyo necesario para que se desarrolle el proceso de aprendizaje. (Ver [Anexo 1](#))

Se ha observado que el estilo de comunicación de los participantes era claro y cordial, había recursos de aprendizaje variados, que apuntaban al desarrollo de los aprendizajes descriptos en los programas, y presentaban actividades individuales y grupales.

El andamiaje que sostenía el proceso de adaptación de los estudiantes al trabajo en el aula virtual y al aprendizaje de la LE se enmarcó dentro de un enfoque constructivista en cual el rol del docente es de orientador y facilitador del proceso de aprendizaje de los estudiantes. Además, se utilizaba el español como lengua de comunicación en el aula, factor que favoreció la interacción estudiantes – contenidos/ actividades de aprendizaje y estudiantes - interfaz.

Alfabetización tecnológica de los estudiantes.

Entendiendo la alfabetización tecnológica “como la capacitación no sólo instrumental sino la adquisición de las competencias necesarias para la utilización didáctica de las tecnologías y poder acceder al conocimiento” (Ortega Sánchez, 2009, p. 13-14) podemos concluir que la población tenía un grado de alfabetización tecnológica intermedio.

La población contaba con excelente acceso a internet y a las tecnologías. Todos los participantes accedían a la computadora, a internet y al curso en sus casas. Además utilizaban las TIC para comunicarse (100%), informarse (75%), entretenerse (44%) y aprender (88%). Y aunque solo 63% recibió algún entrenamiento en el uso de la computadora, entre 40 y 80% de ellos consideraba tener un dominio intermedio de las herramientas comunes para el aprendizaje, tales como: procesador de texto (MS Word), presentaciones (MS PowerPoint), editores de imágenes, aplicaciones en línea (videos, diccionarios) (Ver Figura 3).

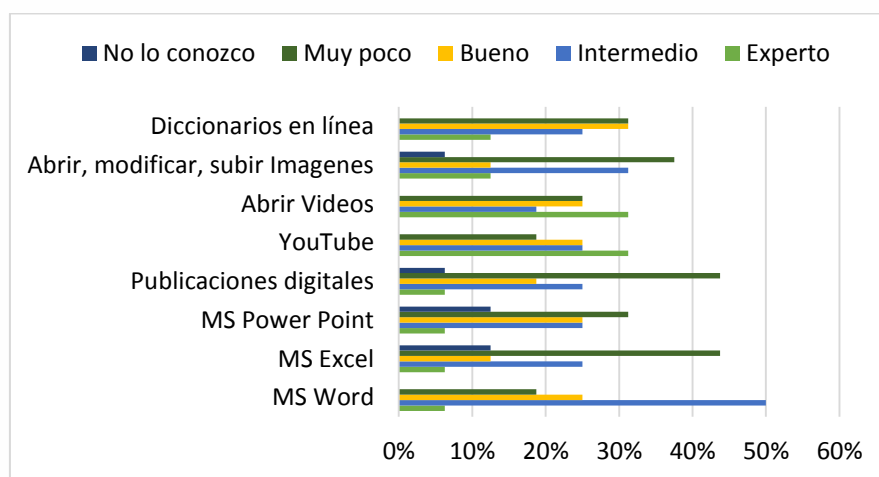


Figura 3. Uso de aplicaciones de uso educativo

Es importante observar que algunos estudiantes reconocieron tener poco conocimiento en relación al uso de diccionarios en línea (31%) y publicaciones digitales (44%), así como dificultades para abrir videos (25%) e imágenes (38%).

En relación a sus habilidades de navegación, una gran mayoría de estudiantes reconoció tener buen dominio del uso de buscadores, navegadores y correo electrónico, como se observa en

Figura 4. Sin embargo, 31% reconoce tener poco manejo de los foros de discusión.

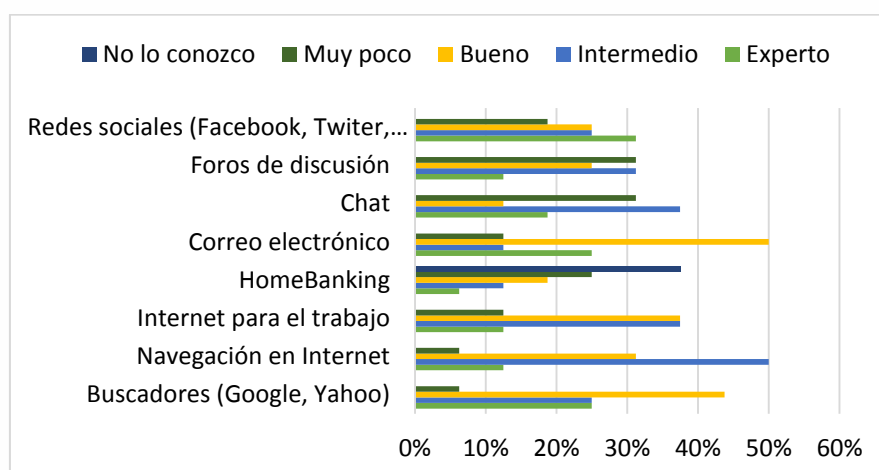


Figura 4. Uso de herramientas de navegación y comunicación

Trabajo y percepción del aula virtual

Los estudiantes tenían una actitud positiva en relación al uso de TIC para el aprendizaje considerándolas útiles para el aprendizaje de cosas nuevas (94%) y para reforzar aprendizajes (87%). Así mismo, reconocieron su utilidad para practicar LE 82%, y para mejorar las habilidades de lectura (63%), escritura (69%), audición (76%) y oralidad (63%) (Ver figura 5).

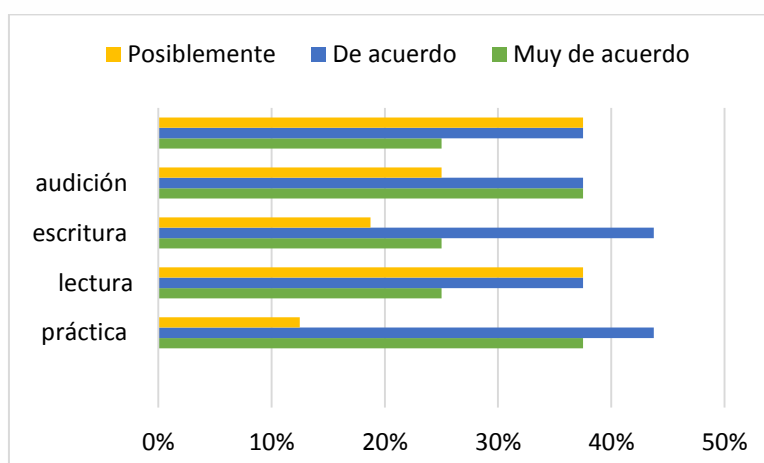


Figura 5. Beneficios del uso de TIC en el aprendizaje de LE

Los participantes evaluaron las herramientas de comunicación del aula virtual, y la mayoría las consideró útiles y adecuadas (77%). Todos explicaron sus respuestas con comentarios, como por ejemplo Estudiante 16 que comentó *“Mi opinión en cuanto a la comunicación es buena ya que satisfacen todas mis necesidades. En cuanto a las preguntas que realizo y demás”*; Estudiante 2 dijo en el mismo sentido *“Me parecen muy útiles, pero me gustaría que esta materia tuviera más presenciales, en mi caso me sería de utilidad”*, aprovechando la oportunidad de expresar su mirada en cuanto a la modalidad de cursado. Otras estudiantes hicieron referencia a los problemas de conectividad en sus localidades (14%), lo que dificultó la participación regular en las actividades de interacción. Por ejemplo, Estudiante 11 comentó: *“Se suele hacer difícil porque en la localidad tenemos un nivel de Internet muy malo, más en los días de viento”*, y Estudiante 7 agregó *“Me gusta, aunque es muy difícil lidiar con el Internet”*. La observación del aula da cuenta de que hay un grupo de estudiantes que tiene presencia en el aula. Por ejemplo, en el foro de aprendizaje y consultas de la tercera unidad temática de la asignatura se registraron 969 vistas (ingresos) realizadas por 51% de los estudiantes inscriptos

en la asignatura. En ese foro se registraron 96 mensajes de estudiantes, solo 43% de los estudiantes participó respondiendo las consignas de trabajo o formulando una pregunta. Esos estudiantes participaron en su mayoría más de una vez como se observa en Figura 6.

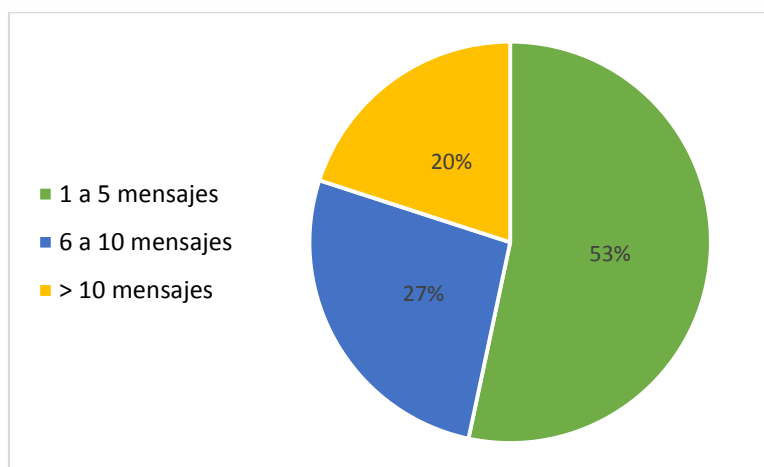


Figura 6. Número de participaciones de estudiantes en Foro de aprendizaje y consultas de unidad 3

Además, el análisis del trabajo y participación de los estudiantes en una de las nueve líneas de diálogo del foro de Unidad 3 (ver [Anexo 1](#)) refuerza estos datos. A pesar de tratarse de una actividad acreditable, solo 35% de los estudiantes del curso participaron, y lo hicieron con dos a cinco aportes. Además, en todos los casos los mensajes responden las preguntas del docente, y 30% de las participaciones evidencian interacción con los compañeros.

Se pudo observar también que las estrategias comunicativas orales eran presentadas en el aula virtual, utilizadas durante los encuentros presenciales y ejercitadas en el EVA con recursos de audio y video, y grabaciones de los estudiantes.

En cuanto a los resultados, los datos recogidos en el aula virtual informan que 57% de los inscriptos en la asignatura participó de las actividades de aprendizaje a lo largo del curso y completó los trabajos prácticos. 25% de ellos logró regularizar la asignatura.

Conocimientos previos y dedicación de tiempo al aprendizaje.

La asignatura Inglés está ubicada en el segundo año del plan de estudios de la carrera, por lo que sus estudiantes cuentan con un interesante bagaje de conocimientos previos que les permiten sumergirse en la experiencia de estudiar una LE de forma mediada con cierta soltura. Ellos se han familiarizado con la vida universitaria, conocen el EVA y tienen experiencia de aprendizaje en un aula virtual. Además, durante el primer año cursaron asignaturas fuertemente relacionadas con los intereses de la Enfermería y lo continúan haciendo a la par que cursan la asignatura ILE.

Los participantes están motivados para aprender LE, 94% valoró la importancia del aprendizaje de inglés para su carrera explicando la necesidad de comunicarse con pacientes extranjeros (58%) y de tener acceso a los avances de la ciencia (40%). Al referirse a sus conocimientos previos de la lengua la mayoría (77%) indicó haber aprendido durante 1 a 2 años en la escuela secundaria y consideró tener conocimiento básico. Ver Figura 7.

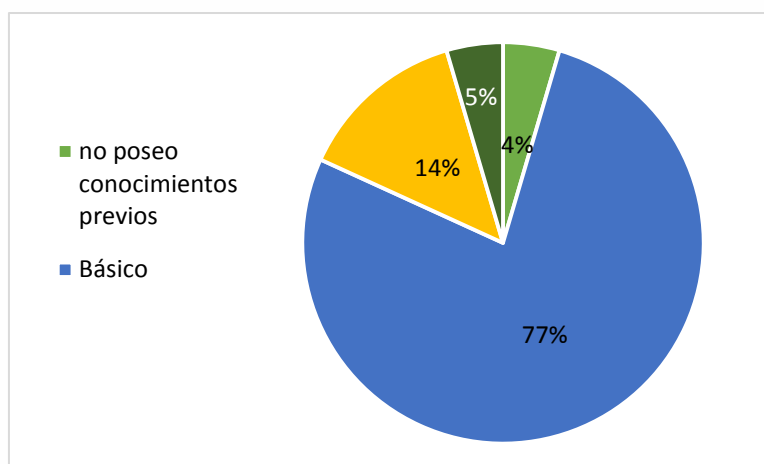


Figura 7. Conocimientos previos de la LE

Solo 33% de los participantes dedica todo su tiempo al estudio, el resto trabaja y tiene compromisos familiares. Como se observa en la Figura 8, la mitad cuenta con 1 a 2 horas semanales para dedicar a la asignatura, y ocupan ese tiempo en lectura de materiales, resolución de tareas y trabajo en el aula virtual.

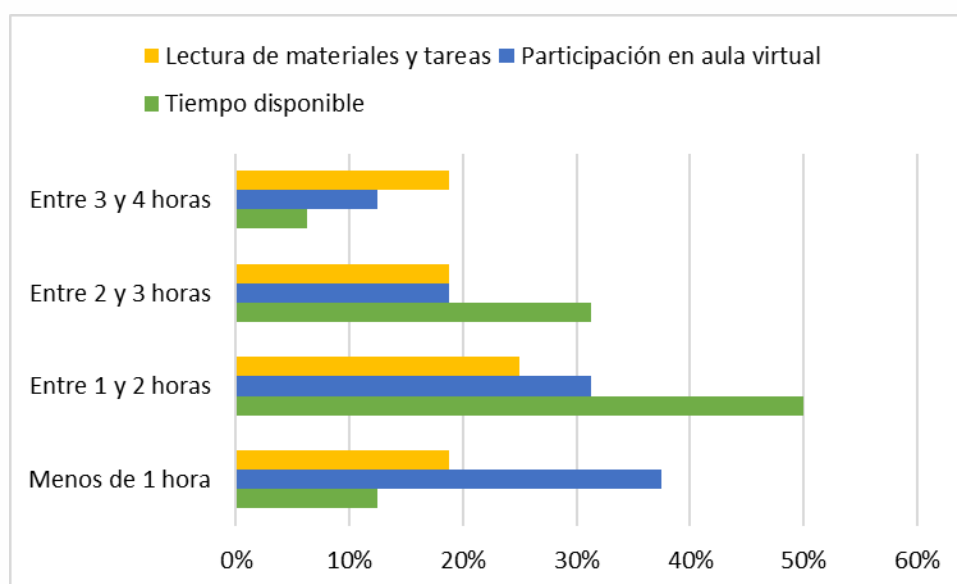


Figura 8. Tiempo semanal disponible y dedicado a la asignatura

Conclusiones

La investigación ha revelado que el desarrollo de los aprendizajes de la lengua extranjera en el caso de estudio es influenciado fundamentalmente por:

- Los conocimientos previos de LE
- El tiempo dedicado al aprendizaje de LE

A continuación se presenta un detalle de estos factores a la vez que se los compara con aportes de la teoría e investigaciones anteriores. De esa manera se trata de contextualizar la contribución que esta investigación aporta a la teoría y estado del conocimiento en el tema.

Los conocimientos previos de los estudiantes.

Se ha podido observar que la mayoría de los estudiantes cuenta con los conocimientos de LE adquiridos en la escuela secundaria por lo que el nivel de dominio de la LE que ellos tienen al ingresar a la asignatura es de Principiante (A1 según el MRCE). Sus habilidades de comprensión y expresión son limitadas a palabras y frases relacionadas a necesidades de tipo inmediato, por

lo que al momento de escuchar o leer textos desconocidos en la LE necesitan recurrir a la traducción palabra por palabra, y tienen dificultades para lograr dar sentido y comprender las ideas presentadas en los textos.

Los recursos didácticos y actividades de aprendizaje a disposición de los estudiantes, responden al objetivo del desarrollo de la comprensión y producción de la LE en contextos laborales y técnicos. Por ese motivo, los estudiantes con insuficientes conocimientos previos de la LE, necesitan realizar esfuerzos conscientes por aprender desde el inicio del curso. Esto produce desmotivación en el estudiante, alta ansiedad y baja autoconfianza, lo que dificulta el aprendizaje (Krashen, 1985, en Torga, 2009).

Tiempo dedicado al trabajo en la asignatura.

La literatura describe el aprendizaje de una lengua como un proceso interpersonal que requiere de condiciones adecuadas de interacción. En este caso, a falta de comunidades de hablantes de LE fuera de clase, el aula, especialmente la virtual, es el espacio de mediación, de exposición a la lengua e interacción, en definitiva es el lugar de construcción de aprendizajes. Por este motivo, es necesario que los estudiantes dediquen tiempo al trabajo con la LE, se involucren en el desarrollo de las tareas, la interacción con los materiales de aprendizaje y con los compañeros, para maximizar el contacto con la lengua y favorecer el desarrollo de aprendizajes.

Los resultados logrados en esta investigación coinciden con resultados anteriores que plantean que una gran mayoría de los estudiantes distribuyen su tiempo entre el trabajo y los estudios, lo que limita sus posibilidades de participación en actividades de aprendizaje (Sun, 2011). En su gran mayoría, los estudiantes están motivados para aprender la LE, sin embargo, el tiempo que le dedican es inferior al pautado por el programa de asignatura. Si consideramos que los conocimientos previos de los estudiantes en relación al objeto de estudio son escasos, y que para lograr los objetivos de aprendizaje de la asignatura es necesario dedicar tiempo extra, la falta de tiempo se presenta como un obstáculo importante.

En sintonía con planteos de investigaciones previas, entiendo que los estudiantes deben sentirse ansiosos y frustrados al comprobar que su nivel de dominio de la LE es inadecuados o insuficiente para el trabajo autorregulado que supone el cursado de una asignatura en EVA (Lamy & Hampel, 2007). Así, es posible que los estudiantes dediquen menor tiempo al trabajo en el aula virtual para manejar su nivel de estrés, ya que este tipo de emociones afecta de forma directa la percepción de utilidad y satisfacción respecto del EVA (Sánchez Santamaría, et al., 2012).

Queda pendiente para próximas investigaciones indagar acerca del impacto de los factores descriptos en la deserción y en el rendimiento académico de los estudiantes. También es especialmente importante profundizar el conocimiento y análisis de los motivos de deserción.

Referencias bibliográficas

- Aretio, L., Corbella, M. & Figaredo, D. (2007). *De la educación a distancia a la educación virtual*. Barcelona, España. Ed. Ariel.
- Bartolotta, S. & Varela Méndez, R. Entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras para turismo: italiano e inglés. Departamento de Filologías Extranjeras y sus Lingüísticas. Facultad de Filología. UNED. Madrid. España. *Inclusión digital en la Educación Superior. Desafíos y oportunidades en la sociedad de la información*. coord. Julio Cabero-Almenara, Patricia Alejandra Behar, María Paz Prendes Espinosa, 2007, ISBN 9789504200888, págs. 1-10
- Brown, H. D. (2007). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. White Plains, N.Y.: Pearson Longman.
- Carrasco, B., & Johnson, S. M. (2015). Hybrid language teaching in practice: Perceptions, reactions, and results. Springer.
- Cignetti, L. M., & Gramaglia, C. V. (2017). Las TIC como mediadoras en el proceso de escritura

- académica en inglés. In *IV Jornadas de TIC e Innovación en el Aula (La Plata, 2017)*.
- Corrales Wade, K (2009) Construyendo un Segundo Idioma. El constructivismo y la enseñanza del L2. *Zona Próxima*, Número 10. ISSN electrónico: 2145-9444. Recuperado (03/10/2016) de:
<http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/viewArticle/1625/4657>
- De Europa, C. (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas. *Strasburgo: Consejo de Europa, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Instituto Cervantes*. Disponible en <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>
- Desveaux, S. (2013) Guided learning hours. Cambridge English Support Site. Recuperado (12/12/2106) de: <https://support.cambridgeenglish.org/hc/en-gb/articles/202838506-Guided-learning-hours>
- Felix, U. (2003) Teaching languages online: Deconstructing the myths. *Australian Journal of Educational Technology*, 19(1), 118-138. Recuperado (25/ 02 /2011) de:
<https://ajet.org.au/index.php/AJET/article/download/1705/791>
- García Salinas, J., Ferreira Cabrera, A, & Morales Ríos, S. (2012). *Autonomía en el aprendizaje de lenguas extranjeras en contextos de enseñanza mediatizados por la tecnología*, p.15-25. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Hampel, R. (2015). *Developing online language teaching: Research-based pedagogies and reflective practices*. Springer. Cap. 9. Theoretical Approaches and Research-Based Pedagogies for Online Teaching.
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. Harlow: Longman
- Lamy, M.-N., & Hampel, R. (2007). *Online communication in language learning and teaching*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Lopera Medina, S. A. (2012). El uso de la plataforma educativa MOODLE en un curso de competencia lectora en Inglés como Lengua Extranjera (ILE). Disponible en:
<http://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/2914>
- Manzano Díaz, M. (2007). Estilos de aprendizaje, estrategias de lectura y su relación con el rendimiento académico en la segunda lengua.
- Mariño, I. V. (2011). Aplicación de teorías constructivistas al uso de actividades cooperativas en la clase de E/LE. *Revista electrónica de didáctica/español lengua extranjera*, (21).
- Martínez Caro, E. (2008) E-Learning: Un análisis desde el punto de vista del alumno. *RIED* 2008. 151-168
- Martínez González, R.A. Sampedro Nuño, A., Pérez Herrero, M^a H., Miláns del Bosch Ramos, M. y Granda González, E. (2005). Calidad de los procesos de formación en entornos virtuales de aprendizaje. Necesidad de la Evaluación Inicial. *Revista de Educación a Distancia (RED)*. Recuperado (23/02/2011) de: <http://www.um.es/ead/red/M3/>
- Namakforoosh, M. N. (2005). *Metodología de la investigación*. Editorial Limusa.
- Nguyen, L. V. (2010). Computer mediated collaborative learning within a communicative language teaching approach: A sociocultural perspective. *The Asian EFL Journal Quarterly March 2010 Volume 12, Issue 1*, 202 - 223.
- Ortega Sánchez I. (2009) Editorial: Alfabetización tecnológica y su Influencia Socioeducativa. En Ortega Sánchez I. & Ferrás Sexto C. (Coord.) *Alfabetización Tecnológica y el desarrollo regional (monográfico en línea)*. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. Vol. 10, nº 2. p 5-7. Universidad de Salamanca. Recuperado (12/08/2016) de:
http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_10_02/n10_02_ortega_sanchez.pdf
ISSN: 1138-9737
- Román, V. (2018) *Aprendizaje de Inglés como lengua extranjera en entornos virtuales: Estudio de caso en la Unidad Académica San Julián de UNPA desde la perspectiva de estudiantes adultos* (Tesis de Maestría). Universidad Nacional de la Patagonia Austral, Argentina

- Salinas, J. (2004). Entornos virtuales y formación flexible. *Revista Tecnología en Marcha*, [S.I.], v. 17, n. 3, p. pág. 69-80, oct. 2004. ISSN 2215-3241. Recuperado (08/11/2016) de: http://revistas.tec.ac.cr/index.php/tec_marcha/article/view/1446
- Salinas, J. (2004). *Cambios metodológicos con las TIC. Estrategias didácticas y entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje*. Bordón, 56 (3-4), 469-481.
- Salinas, J. (2004). Evaluación de entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje. En *Tecnologías para la educación: diseño, producción y evaluación de medios para la formación docente* (pp. 189-206). Alianza Editorial.
- Salinas, J. (2016). La investigación ante los desafíos de los escenarios de aprendizaje futuros. *Revista de Educación a Distancia*, (50). Recuperado (10/04/2017) de: <http://www.um.es/ead/red/50>
- Salinas, J. G., Cabrera, A. F., & Ríos, S. M. (2012). Autonomía en el aprendizaje de lenguas extranjeras en contextos de enseñanza mediatizados por la tecnología. *Onomázein: Revista de lingüística, filología y traducción de la Pontificia Universidad Católica de Chile*, (25), 15-50.
- Sánchez Santamaría, J.; Sánchez Antolín, P. & Ramos Pardo, F. J. (2012): Usos Pedagógicos de Moodle en la Docencia Universitaria desde la Perspectiva de los Estudiantes. *Revista Iberoamericana de Educación (RIE)*. (60). (2012), 15-38 (ISSN 1022-6508)
- Scagnoli, N., Yontz, R., & Choo, J. (2014). Successful Use of CALL Software: an investigation from the user's perspective. *E-Learning and Digital Media*, 11(3), 278-290.
- Sun, S. Y. H. (2011). Online language teaching: the pedagogical challenges. *Knowledge Management & E-learning: An International Journal (KM&EL)*, 3 (3), 428-447
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage. (49-68).
- Torga, M.C. (sine die). *Vigotsky y Krashen: Zona de desarrollo próximo y el aprendizaje de una lengua extranjera*. Escuela Superior de Idiomas. Universidad Nacional del Comahue. Argentina. Recuperado (23/04/ 2009) de: <http://www.fchst.unlpam.edu.ar/iciels/164.pdf>
- Warschauer, M., 2000 Online learning in second language classrooms: An ethnographic study, en M. Warschauer & R. Kern. *Network-based language teaching: Concepts and practice*. 41-58. New York: Cambridge University Press.
- Yin, R. K. (2009) *Doing Case Study Research: A linear but iterative process*. 4th Ed. London, Sage.

EL USO DE SCREENCAST COMO MEDIADOR DEL *FEEDBACK* FORMATIVO EN LA FORMACIÓN DOCENTE

San Martín, María Gimena
gimena.sanmartin@unc.edu.ar

Faletti, Paula
paula.faletti@unc.edu.ar

Facultad de Lenguas, UNC

La revolución de la tecnología ha producido cambios significativos en la educación y ha dado lugar a nuevas formas de acceso, producción y difusión del conocimiento. En el campo de la enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras, los recursos tecnológicos tienen un rol central ya que facilitan el acceso a contenidos multimedia, favorecen el desarrollo de habilidades cognitivas, lingüísticas y digitales, también llamadas habilidades del siglo XXI (Universidad de Houston, 2015), median las experiencias de aprendizaje, promueven las alfabetizaciones digitales (Brito, 2015) y enriquecen los procesos de evaluación.

Como docentes del área de didáctica del Profesorado de Lengua Inglesa de la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba, identificamos la necesidad de mejorar las devoluciones escritas a tareas de campo realizadas por docentes en formación, con el fin de promover cambios cualitativos en la comprensión de aspectos a mejorar. En este trabajo, nos proponemos describir el empleo del recurso tecnológico denominado Screencast para brindar retroalimentación formativa. Esta modalidad implica la grabación digital de la pantalla de la computadora acompañada de una narración que puede ser compartida en formato electrónico. Este feedback mediado por la tecnología combina material visual y auditivo, y permite amalgamar la retroalimentación oral inmediata y la comunicación por escrito. Evaluaremos la efectividad de este recurso y de la modalidad de feedback, y analizaremos las percepciones de los futuros docentes acerca de su eficacia. Los resultados muestran que la retroalimentación por medio de screencast mejora su calidad, favorece a alumnos con diferentes estilos de aprendizaje y promueve la reflexión sobre la producción escrita. Finalmente, reflexionaremos sobre las implicancias de esta experiencia áulica para la formación docente.

Palabras clave: *feedback* formativo, Screencast, formación docente

Descripción del problema

Como profesoras del área de formación docente de una carrera de profesorado universitario, al reflexionar sobre nuestras prácticas pedagógicas, observamos una problemática recurrente en cuanto al impacto de la retroalimentación escrita que les brindamos a nuestros alumnos - docentes en formación - en sus trabajos prácticos. Concretamente, notamos que presentaban dificultades a la hora de comprender los comentarios o las preguntas que les hacíamos por escrito con el fin de guiarlos en su reflexión y análisis y, posteriormente, en la reformulación de sus trabajos en los casos en los que tenían que presentar una nueva versión. Estas dificultades resultaron aún más notorias debido a que nuestros alumnos además contaban con escasa práctica en la realización de tareas de campo y en la práctica de escritura del género informe. En consecuencia, surgió la necesidad de mejorar las devoluciones escritas a tareas de campo realizadas por los futuros profesores con el fin de promover cambios cualitativos.

Contexto de intervención

Esta intervención se realizó en la materia Didáctica General correspondiente al Profesorado de Lengua Inglesa de la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba. Esta asignatura de 3er año pertenece al área de formación docente y tiene como objetivos generales brindar a los docentes en formación los fundamentos teórico-pedagógicos que sustentan los procesos de enseñanza y de aprendizaje de una lengua-cultura extranjera (LCE) y fomentar la construcción de herramientas teórico-prácticas a partir de las cuales enfrentar su futura tarea educativa, tomar decisiones informadas y adoptar una posición crítico-reflexiva. Para el logro de estos objetivos, los contenidos de la materia se organizan alrededor de los siguientes ejes principales: el aprendizaje, la enseñanza, los docentes, los aprendientes y los marcos contextuales para la enseñanza de una LCE. La metodología de trabajo involucra tanto actividades de discusión de temas teóricos como tareas de aplicación, de transferencia y de campo tales como análisis de materiales, entrevistas a docentes y observación de clases. En este tipo de actividades, se requiere que los futuros docentes realicen informes en los que evidencien niveles de procesamiento de la información más complejos tales como análisis, inferencias y creación de contenidos.

Descripción de la experiencia

Durante el primer semestre, los docentes en formación realizan dos trabajos prácticos como parte de los requisitos de aprobación para alumnos promocionales. El primero de ellos consiste en una entrevista a un docente de inglés como lengua extranjera (ILE) a partir una serie de preguntas pre-establecidas y en la elaboración de un informe y de un póster multimedia que sintetice la filosofía de enseñanza del docente entrevistado. En el segundo trabajo práctico, la tarea consiste en seleccionar materiales para un curso de ILE que se ajusten al enfoque comunicativo y en promocionar el curso a través de un aviso publicitario radial, haciendo referencias a las principales características comunicativas del mismo. En ambos casos, los trabajos se envían de manera digital al correo de la cátedra y se realizan en pares ya que creemos en la co-construcción de los aprendizajes desde una perspectiva vigotskiana (Vigotsky, 1978) y en la importancia del empleo de estrategias cognitivas, metacognitivas y socio-afectivas (Oxford, 2011) en la construcción del conocimiento. Estos trabajos se evalúan siguiendo criterios de evaluación compartidos con los alumnos previamente a la realización de los trabajos prácticos. Además de una nota numérica, tal como lo requiere el sistema de evaluación de nuestra facultad, hacemos una devolución cualitativa a cada trabajo. Dadas las dificultades observadas en años anteriores y descritas anteriormente, durante 2018 decidimos agregar a las notas escritas en forma de comentarios y/o preguntas un “screencast” o una grabación digital de la pantalla de la computadora acompañada de una narración y compartida en formato electrónico. El recurso que empleamos fue [Screencast-o-matic](#), una herramienta que requiere la descarga de un software aunque sin necesidad de registrarse o crear una cuenta (Figura 1).

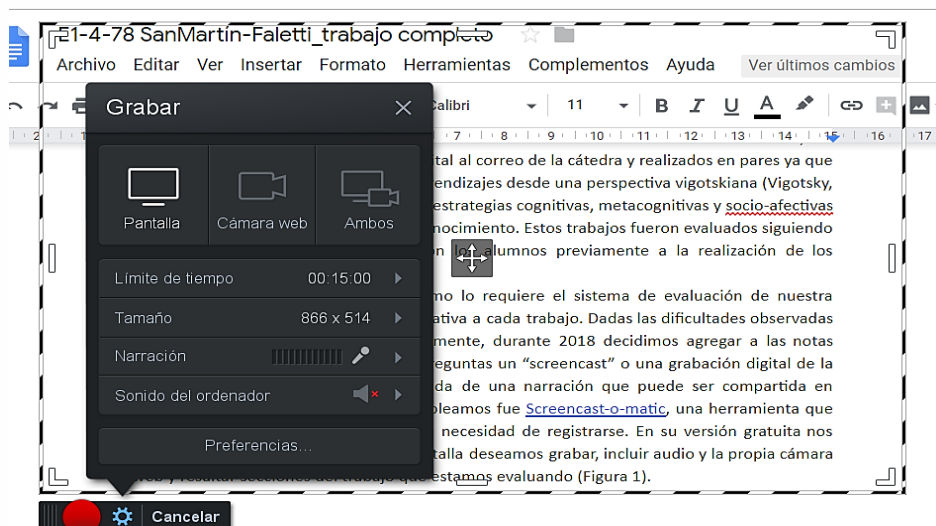


Figura 1. Software Screencast-o-matic

En su versión gratuita, este recurso nos permite seleccionar qué parte de la pantalla deseamos grabar, incluir nuestra devolución a la tarea de campo en formato de audio, emplear la propia cámara web para establecer un contacto más directo y personalizado, y también resaltar secciones del trabajo escrito que estamos evaluando. La grabación resultante, de hasta 15 minutos, se puede descargar en diversos formatos de video y compartir fácilmente a través de diferentes canales (email, redes sociales, repositorios, YouTube, etc.).

Contextualización – objetivos

Nuestra propuesta tiene su anclaje teórico en la perspectiva de evaluación orientada al aprendizaje (LOA, del inglés *learning-oriented assessment*) (Carless, 2007), la cual tiene por objetivo reforzar las características de aprendizaje de la evaluación. LOA tiene como base el constructivismo y toma tres principios: 1) las tareas de evaluación deben apoyar y promover el aprendizaje de los alumnos; 2) los alumnos deben involucrarse activamente en la evaluación, ya sea en la discusión de los criterios, la corrección entre pares o la autoevaluación; y 3) se debe ofrecer retroalimentación apropiada a los alumnos para estimular su aprendizaje y trabajo a futuro.

Como mencionamos anteriormente, la reflexión sobre nuestra práctica docente nos llevó a repensar nuestra tarea y buscar alternativas que mejoren los procesos de enseñanza y aprendizaje. Al propiciar este espacio de re-elaboración, nos proponemos “vivir un proceso de investigación–acción, entendida como un camino que hace el futuro profesional que reflexiona en la acción y sobre la acción y, en consecuencia, que mejora su práctica y elabora sus teorías pedagógicas, y es capaz de innovar” (Lorenzo, 1991 en Sáenz, 1991, p. 557). Llevamos a cabo acciones con el fin de:

- brindar retroalimentación cualitativa escrita y oral (grabada digitalmente);
- promover cambios cualitativos en la calidad de la retroalimentación y en el impacto de ésta en la comprensión de los alumnos.

Contenidos trabajados

Los contenidos con los que trabajamos en las dos instancias en las que utilizamos el screencast para ofrecer retroalimentación fueron:

- En el trabajo práctico 1, los alumnos abordaron diferentes teorías de aprendizaje y los roles que asumen los docentes.
- El trabajo práctico 2 se focalizó en el enfoque comunicativo para la enseñanza de ILE.

Diseño e implementación de las actividades realizadas mediante el uso de las TIC

La estrategia que pusimos en práctica se llevó a cabo siguiendo estos pasos. En primer lugar, luego de leer el trabajo práctico, realizamos una retroalimentación cualitativa, la cual tuvo el formato de comentarios o preguntas agregados al cuerpo del trabajo en un documento de Google como se muestra en la imagen a continuación (Figura 2).

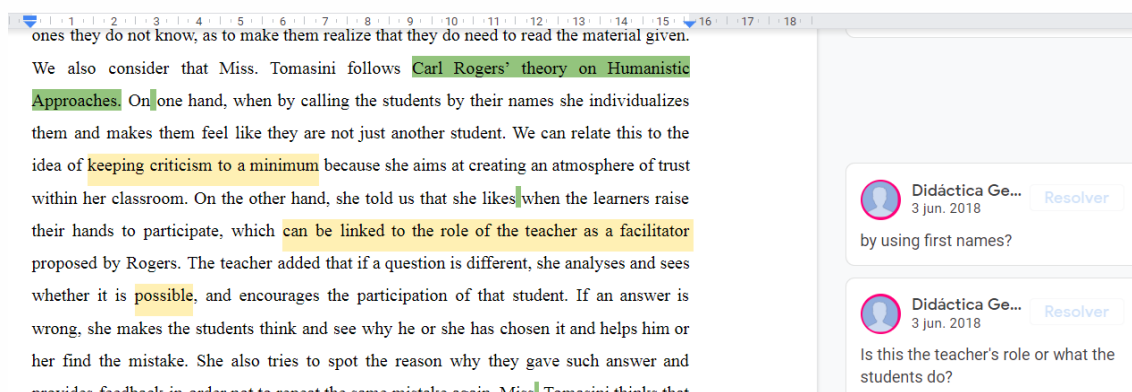


Figura 2. Retroalimentación cualitativa mediante comentarios en documento de Google

En segundo lugar, realizamos el screencast, para lo cual comenzamos con una apreciación general del trabajo para luego retomar de forma oral mediante la grabación uno por uno los puntos positivos y/o negativos del trabajo que habíamos marcados en la retroalimentación escrita (ver Figura 3). El screencast incluyó, por ejemplo, una explicación más extensa de una pregunta, una orientación acerca del tipo de respuesta que se esperaba, o una explicación paso a paso de alguna sección de la tarea. A modo de ejemplo, transcribimos una sección de un screencast.

First of all, I'd like to point out that you have followed our guidelines in terms of the formal aspects of report writing. Now, I'm going to move into the discussion section of your practical work. I'm going to focus on how you analysed the different concepts you chose, give you feedback on that and make some suggestions for improvement [...] As regards the second paragraph, in which you discuss teacher roles, you argue that the teacher may be considered both a reflective practitioner and a transformative intellectual. In the example you've chosen to illustrate the idea of the reflective practitioner, it is not clear how the idea that the teacher acts as a facilitator and organises the material... I cannot see how reflection is involved in this activity. Maybe you could expand on what the teacher told you in the interview to actually refer to the idea of reflective practice. As regards the idea of the teacher being a transformative intellectual, when you say that "the teacher promotes speaking or participation in class because she wants to promote critical thinking", the example, again, is not clear enough to prove the idea or to show how the teacher actually fosters the development of critical thinking. What kind of participation does she foster? How does she encourage students to convey their own ideas?

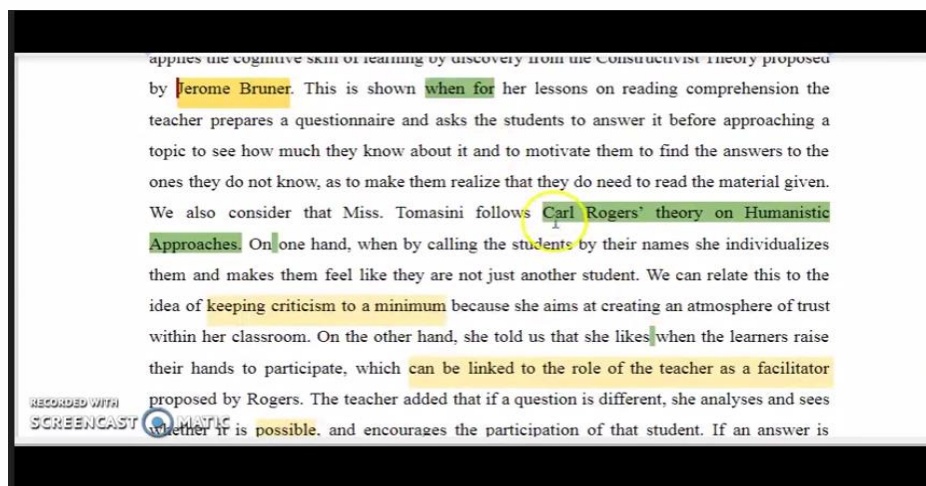


Figura 3. Pantalla de una grabación con Screencast-o-matic

Finalmente compartimos con los alumnos vía correo electrónico tanto el trabajo con la retroalimentación escrita como el enlace al screencast con la retroalimentación oral.

Habilidades / competencias comunicativas y digitales

En el contexto de la formación de futuros profesores, el empleo de diferentes recursos tecnológicos en nuestra práctica docente favorece la apropiación de un conjunto de habilidades esenciales para desenvolverse en el mundo contemporáneo. En otras palabras, promueve el desarrollo de habilidades cognitivas, lingüísticas y digitales, es decir, de procesos relacionados con la “búsqueda, selección y evaluación, síntesis y análisis, representación y producción de información en entornos digitales a partir de la comprensión y uso de diferentes lenguajes” (Brito, 2015, p. 16). En el caso puntual del uso de screencast, la comunicación, la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje y la retroalimentación que estimule el aprendizaje y la reformulación a partir de una posición crítico-reflexiva cobran importancia, y su promoción contribuye tanto a una mejora de nuestra práctica pedagógica como a la formación integral de los futuros docentes.

Impacto y evaluación de la experiencia

Estudios en torno a la eficacia de la retroalimentación por medio de screencasts (Ali, 2016; Blackman y Asención-Delaney, 2016; Cranny, 2016; Morris y Chikwa, 2014; Stieglitz, 2013; West y Turner, 2016) concuerdan en que es una excelente herramienta para ofrecer a los alumnos comentarios más claros y personalizados, a los cuales pueden acceder desde cualquier dispositivo. Además, permite brindar mayor cantidad de información en menos tiempo y, a la vez, establecer un canal de diálogo con los alumnos, lo que resulta más beneficioso para la comprensión de los aspectos a mejorar. Por otra parte, la combinación de input oral y visual favorece a alumnos con diferentes estilos de aprendizaje. Otro aspecto a favor del uso de screencasts deriva del hecho que el encontrarse con una gran cantidad de comentarios escritos en una tarea de evaluación puede resultar contraproducente e incluso desmotivante para los alumnos.

La recepción de la retroalimentación a través de screencast por parte de los alumnos fue muy positiva. Las explicaciones y sugerencias brindadas les resultaron más personales y los estudiantes valoraron el tiempo dedicado por los docentes a la devolución. El hecho de poder seguir el proceso de pensamiento de los docentes llevó a una revisión más efectiva de los trabajos de campo con respecto al contenido, a la expresión y organización de ideas, al empleo adecuado de estructuras lingüísticas y al uso de vocabulario específico para referirse a la

temática del trabajo práctico.

En nuestra búsqueda de alternativas que mejoren los procesos de enseñanza y aprendizaje, la estrategia que pusimos en práctica nos permitió cumplir con los objetivos inicialmente propuestos, ya que logramos ofrecer retroalimentación cualitativa escrita y oral de manera efectiva, introducir cambios cualitativos en la calidad de la retroalimentación brindada a los docentes en formación acerca de sus tareas de campo, mejorar la comprensión de los comentarios y sugerencias por parte de los alumnos y generar un postura crítico-reflexiva sobre su propia producción escrita que redunde en una mejora significativa.

Referencias bibliográficas

- Ali, A. D. (2016). Effectiveness of using screencast feedback on EFL students' writing and perception. *English Language Teaching*, 9(8), 106-121.
- Blackman, C., y Asención-Delaney, Y. (2016). Retroalimentación de la escritura de estudiantes de español con screencasts: Beneficios y retos. *Marcoele. Revista De Didáctica Ele*, 23, 1-18.
- Brito, A. (2015). Nuevas coordenadas para la alfabetización: Debates, tensiones y desafíos en el escenario de la cultura digital. *Cuaderno SITEAL*. Recuperado de http://www.tic.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/stic_publicacion_files/tic_cuaderno_alfabetizacion.pdf
- Carless, D. (2007). Learning-oriented assessment: Conceptual bases and practical implications. *Innovations in Education and Teaching International*, 44(1), 57-66.
- Cranny, D. (2016). Screencasting, a tool to facilitate engagement with formative feedback? *AISHE-J: The All Ireland Journal of Teaching & Learning in Higher Education*, 8(3), 2911-2927.
- Morris, C., y Chikwa, G. (2014). Screencasts: How effective are they and how do students engage with them? *Active Learning in Higher Education*, 15(1), 25-37.
- Oxford, R. (2011). *Teaching and researching language learning strategies*. Harlow: Longman.
- Sáenz, O. (1991). *Prácticas de enseñanza. Proyectos curriculares y de investigación acción*. Alcoy: Editorial Marfil.
- Stieglitz, G. (2013). Screencasting: Informing students, shaping instruction. *The UAE Journal of Educational Technology and eLearning*, 4, 58-62.
- University of Houston. (2015). *New technologies & 21st century skills*. Disponible en: <http://newtech.coe.uh.edu/>.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher mental processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- West, J., y Turner, W. (2016). Enhancing the assessment experience: improving student perceptions, engagement and understanding using online video feedback. *Innovations in Education and Teaching International*, 53(4), 400-410.

GLOBETROTTING: ACERCANDO LENGUA Y CULTURA POR MEDIO DEL AULA VIRTUAL

Spataro, Claudia Alejandra
claudiaspataro@hotmail.com

Schander, Claudia Elizabeth
claudiasamban@gmail.com

Facultad de Lenguas, UNC

El desarrollo de la competencia cultural en la enseñanza de lenguas ha sido siempre de gran importancia ya que permite que los hablantes de una segunda lengua aprendan acerca de la estrecha relación entre lengua-cultura, tomen conciencia de la cultura propia y la meta, muestren tolerancia, aceptación y entendimiento de otras culturas y eviten interpretaciones erróneas (Celce-Murcia, Brinton y Snow, 2014; Choplek, 2008; Kramsch, 1998). En los últimos años, la alfabetización intercultural ha cobrado más relevancia en un mundo digital que fomenta la comunicación y el conocimiento intercultural (Dudeney, Hockly y Pegrum, 2013). El uso de las TIC ofrece novedosas formas de introducción de elementos culturales en la clase de lengua extranjera y brinda oportunidades de aprendizaje en la educación superior a más alumnos en un mundo interconectado (Lorenzatti, M. Velasco, M., Del Valle, D. y Capelato, R, 2018). Es por eso que en el año lectivo 2018, hemos diseñado e implementado una sección en el aula virtual en Moodle de Lengua Inglesa I denominada “Globetrotting” (Viajando por el mundo) para facilitar el acceso de nuestros alumnos de primer año de las carreras de inglés de la Facultad de Lenguas, U.N.C. a la dimensión intercultural. Gracias a esta sección, los alumnos han podido utilizar su conocimiento de la lengua extranjera para compartir sus experiencias en un entorno virtual y aprender de manera interactiva sobre geografía, literatura, arte, historia y turismo de algunos países de habla inglesa. El presente trabajo tiene como objetivo mostrar la forma en que se diseñó este proyecto por medio del “diseño basado en escenarios” (Rosson y Carrol, 2002), Padlet y distintos recursos de Moodle, su efecto en los alumnos y el diseño de futuras actividades en base a sugerencias y experiencias de alumnos y docentes, que puede ser de utilidad para docentes de lenguas de distintos niveles interesados en fomentar la alfabetización intercultural por medio de las TIC.

Palabras clave: alfabetización intercultural, enseñanza de lenguas , ILE, aula virtual, Moodle

Aspecto/s a mejorar

En la actualidad, la problematización de la enseñanza de las lenguas extranjeras (LE) giran en torno a diversos núcleos temáticos, entre ellos el que hace foco en la interculturalidad. Todo aprendizaje de una LE implica acercarse a la cultura que ésta conlleva y, a su vez, una nueva mirada sobre la cultura propia. El objetivo es poder extender las miradas del mundo y el poder relacionarlas sin pasar juicio de valor ni de establecer jerarquías. Se trata de reflexionar desde el valor y el respeto reemplazando estereotipos y prejuicios, creando posibilidades de diálogo. Partiendo de diversas definiciones del término cultura se deduce que la lengua juega un rol importante en la cultura. Es a través del uso de la lengua que pasamos a ser miembros de una comunidad de ideas y de prácticas. Risager (2006, 2007 en Young, Sachdev y Seedhouse 2009) considera que la interrelación entre lengua y cultura es un componente de la cultura con la que interactúa de formas diferentes.

Es responsabilidad del docente allanar el camino de sus estudiantes para la comprensión y aceptación de su propia cultura y de la ajena. Según Byram et. al. (2001) es tarea del docente

traer la sociedad foránea a la clase de modo tal que el alumno observe y realice su experiencia. El rol del docente es facilitar la interacción con otras sociedades (o parte de ellas) y sus culturas de modo tal que los alumnos puedan investigar por sí mismos lo “otro” a su alrededor. El aprendizaje intercultural refleja conciencia de lo inseparable de la lengua y la cultura y la necesidad de preparar a los estudiantes de lengua para la comunicación intercultural. Tomalin (2008) considera necesario repensar la enseñanza del aspecto cultural en el aula de lengua extranjera y nos invita a pensar qué tipo de actividades se prestan más para aprender acerca de y apreciar otras culturas.

Dada la densidad poblacional y la falta de tiempo en las clases presenciales para desarrollar todos los temas como se desearía, resolvimos recurrir al aula virtual con la que cuenta la cátedra para poder expandir ciertas temáticas. El aula virtual en Moodle se utiliza como una herramienta complementaria y opcional a las clases presenciales. Si bien todos los alumnos tienen acceso al entorno virtual de aprendizaje (EVA), no todos participan activa y asiduamente. Este proyecto sería un incentivo para la participación dada la diversidad temática propuesta y el hecho de que es una modalidad mixta de trabajo en EVA y en clase presencial. Considerando esto, por medio de la sección “*Globetrotting*” (Viajando por el mundo) del aula virtual de la asignatura Lengua Inglesa I de la Facultad de Lenguas (FL), Universidad Nacional de Córdoba (UNC) se buscó despertar la conciencia cultural en nuestros alumnos y ofrecerles otra forma de seguir practicando y mejorando su uso de la lengua inglesa.

Descripción del contexto de intervención

Lengua Inglesa I es una asignatura de primer año de las carreras de Profesorado de Lengua Inglesa, Licenciatura en Lengua Inglesa y Traductorado Público Nacional de Inglés de la Facultad de Lenguas, U.N.C., que tiene como objetivo lograr que los alumnos desarrollen de forma sistemática las cuatro macrohabilidades de la lengua inglesa (comprensión lectora, comprensión auditiva, producción escrita y expresión oral) a fin de que el alumno alcance al final el curso el nivel intermedio equivalente al nivel B1 del Marco Común Europeo del Consejo de Europa para lenguas modernas (*Council of Europe*, 2001). Desde el año 2007, en la cátedra Lengua Inglesa I de la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba (UNC), estamos utilizando la plataforma Moodle con el fin de ofrecerle a los alumnos un espacio virtual con actividades que le permitan trabajar y reforzar los temas vistos en clase recursos para seguir desarrollando las macrohabilidades en ILE y canales de comunicación con docentes y pares. Cabe destacar que el aula virtual de Lengua Inglesa I se utiliza como una herramienta complementaria y opcional a las clases presenciales.

Descripción de la experiencia

Con el fin de ofrecerles a nuestros alumnos de Lengua Inglesa I un espacio en el que puedan desarrollar su competencia cultural, en el año lectivo 2018, hemos diseñado, implementado y evaluado una sección en el aula virtual en Moodle de Lengua Inglesa I denominada “*Globetrotting*” (Viajando por el mundo). Gracias a esta sección, los alumnos han podido utilizar su conocimiento de la lengua extranjera para compartir sus experiencias con otras culturas en un entorno virtual y aprender de manera interactiva sobre geografía, literatura, arte, historia y turismo de algunos países de habla inglesa. Además de fomentar la alfabetización intercultural por medio de las TIC, “*Globetrotting*” también ofreció a los alumnos un espacio virtual con variadas actividades para seguir desarrollando las cuatro macrohabilidades en inglés. “*Globetrotting*” nos permitió explotar los distintos recursos que ofrecen la web 2.0 y Moodle para fomentar la educación intercultural y los resultados han sido muy satisfactorios.

Objetivos

- Conocer, identificar e interpretar las distintas relaciones socio-culturales que intervienen en el uso de la lengua extranjera.
- Aprender las diferencias existentes entre culturas.
- Observar la cultura propia y entender la ajena.
- Desarrollar una actitud positiva frente a la diversidad.
- Establecer lazos entre la cultura propia y la del otro.
- Interactuar con herramientas y dispositivos tecnológicos para profundizar los saberes
- Potenciar y expandir las posibilidades de aprendizaje por medio de las TIC.
- Desarrollar la alfabetización tecnológica e intercultural.
- Fomentar el uso del aula virtual, la Web 2.0 y las TICs para indagar y aprender sobre otras culturas.
- Incentivar el desarrollo de las cuatro macrohabilidades en la lengua inglesa por medio de la educación intercultural.

Contenidos trabajados

- Uso de diccionarios monolingües en inglés
- Descripción de una anécdota/experiencia cultural memorable
- El Reino Unido: Geografía (mapa, ciudades capitales, nacionalidades, banderas)
- El Reino Unido: Arte (Los Beatles, lírica de canción *Here Comes the Sun*)
- El Reino Unido: Historia (películas y series de época)
- El Reino Unido: Viajes (lugares, monumentos, castillos y sitios turísticos para visitar)

Diseño e implementación de las actividades realizadas mediante el uso de las TIC

El primer paso para la creación de “Globetrotting” fue la realización de un *diseño de escenarios*. Rosson & Carrol (2002) definen el diseño de escenarios como “descripciones narrativas de formas de uso imaginadas” (p.1). Por medio de esta narración es posible proyectar cómo el usuario va a utilizar los distintos recursos diseñados, qué competencias digitales necesitará para utilizarlo, cuáles serán los beneficios y qué posibles problemas puede tener. Cuanto más detallada sea la descripción del escenario, más variado y efectivo será el diseño del aula virtual o de una página/sección de esta. Muchas son las ventajas del diseño de escenario previo a la implementación concreta del mismo. Rosson & Carrol (2002) resaltan que estas narrativas permiten que el diseñador reflexione sobre el uso y la funcionalidad del EVA, cómo el usuario va a acceder el EVA y las necesidades de los distintos tipos de usuarios. Para realizar la el diseño de escenario de “Globretrotting”, las dos docentes-diseñadoras del proyecto narramos un posible escenario describiendo la características del alumno-usuario, la frecuencia con la que utiliza el aula, la actividades y acciones específicas que realiza, los resultados de esas acciones y los posibles problemas con los que se encuentra y los resultados. Solo compartimos nuestras narraciones cuando estuvieron listas para que la descripción del escenario de una no influya en la narración de la otra (Figura 1).

Lily es una alumna del profesorado de Inglés en la Facultad de Lenguas, U.N.C. Su desempeño académico es bueno ya que le dedica tiempo al estudio y a realizar cuanto tarea se asigna en clase (...) Durante la clase presencial surgió un interesante debate sobre el concepto “cultura”. A raíz de esto la profesora les pide a sus alumnos que visiten el aula virtual e investiguen la sección denominada “Globetrotting”. Lily busca la solapa con ese nombre y la abre. *Las primeras imágenes que ve son variados elementos que hacen a distintas culturas. A continuación recibe un mensaje de bienvenida a esa sección y un link que la lleva directamente al diccionario para conocer el significado de la palabra nueva (Globetrotting) y su*

pronunciación. Luego Lily prosigue con la actividad titulada “A lesson I learned” (Una lección que aprendí). Por medio del intercambio y análisis de distintas historias se crea conciencia de cómo hallar lo bueno en otras culturas (...) Lily graba un audio con su propia historia (o la que rescata de su experiencia o de la de algún miembro de su familia), sube el audio a la carpeta de audios y la comparte de modo tal que sus compañeros la puedan escuchar. Lily también escucha las historias grabadas por sus compañeros y realiza comentarios (...)

Juan tiene 20 años y está cursando materias del primer y segundo año del Traductorado de Inglés en la Facultad de Lenguas. El año pasado no pudo regularizar Lengua Inglesa I por lo que este año decidió cursarla de nuevo (...) Hace un par de semanas, la profesora les mostró una sección del aula virtual que no estaba en el aula del año pasado para aprender un poco más sobre cultura inglesa. Le pareció interesante y le llamaron la atención algunos ejercicios pero después no tuvo tiempo de entrar al aula (...) Hoy en clase Juan escuchó a algunos de sus compañeros comentar sobre una canción que había en el aula virtual y un video gracioso de Friends. Otro mencionó que estaba viendo una de las series recomendadas en el aula por lo que Juan decidió ver de qué se trataba lo que sus compañeros mencionaban. Es sábado a la mañana y, desde su celu, Juan entra a la sección Globetrotting del aula y hace los ejercicios que se pueden hacer desde su celu. Le llamó la atención los mapas interactivos, las canciones y la lista de series por lo que decide encender su compu y hacer algunos ejercicios (...) Le gustó mucho aprender sobre la historia de Thanksgiving y sobre la fiebre de oro. Como le gusta mucho las historias de Allan Poe y Agatha Christie, leyó uno de sus cuentos de terror en línea. Juan se fijó que una de las películas sugeridas, The Great Gatsby, está en Netflix y si esta noche no sale, la va a ver!

Figura 1. Diseños de escenario para “Globetrotting”

Como se puede observar, el diseño de escenarios permitió visualizar distintas y diversas actividades que se pudieron implementar en muchos casos gracias al uso de herramientas digitales. El siguiente paso, por lo tanto, consistió en tratar de diseñar las actividades descritas en las narraciones de los escenarios utilizando Moodle, Adobe Illustrator, Flickr, Padlet y Ckler. En esta primera etapa se realizó el diseño y la implementación de la sección introductoria de “Globetrotting” y la sección de uno de los países de habla inglesa, el Reino Unido (Figura 2).



Figura 2. “Globetrotting” y sus distintas secciones

Para el diseño del título se utilizó Adobe Illustrator para combinar distintas imágenes de Flickr con licencia Creative Commons. Las imágenes son representativas de distintos países, culturas, credos y razas. También se eligieron imágenes que representen a Argentina, el país de la gran

mayoría de los alumnos. La primer actividad, “*What is globetrotting?*” le ofrece a los alumnos un mensaje de bienvenida, menciona el objetivo de la página y redirecciona a los alumnos al significado de la palabra “*globetrotting*” de un conocido diccionario en línea para alumnos de inglés (LDOCE). La segunda actividad fue diseñada con [Padlet](#) en donde docentes y alumnos de Lengua Inglesa I pueden narrar o grabar en inglés una experiencia cultural que han vivido en Argentina o en otro país (Figura 3). Padlet permite crear entradas con fotos, colores y audios que permite a los docentes/alumnos compartir su experiencia de manera divertida y completa. Padlet también permite realizar comentarios a las distintas entradas lo que fomenta así la interacción entre los usuarios y el aprendizaje colaborativo.

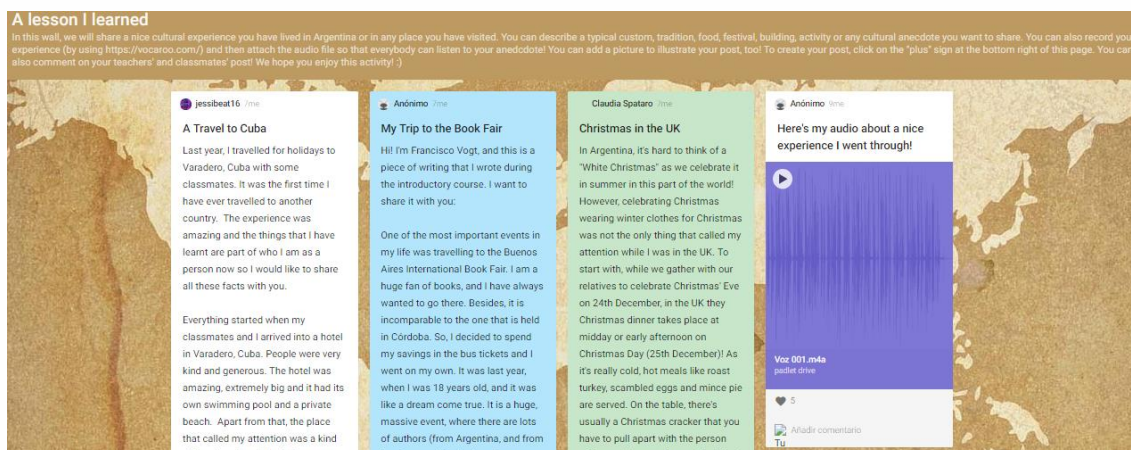


Figura 3. Narraciones sobre experiencias culturales con Padlet

La última sección de esta primera etapa consiste en actividades relacionadas con el Reino Unido. Las actividades se agruparon en cinco secciones: Geografía, Arte y Literatura, Festivales y Celebraciones, Películas y Series y Viaje. Se utilizaron imágenes de [Clinker](#) para representar las distintas secciones. Los distintos tipos de actividades de Moodle permitieron implementar actividades interactivas e innovadoras. Por ejemplo, para la sección “Geografía” se utilizó el tipo de pregunta “arrastrar y soltar sobre imagen” para trabajar con los distintos países que forman el Reino Unido (Figura 4).

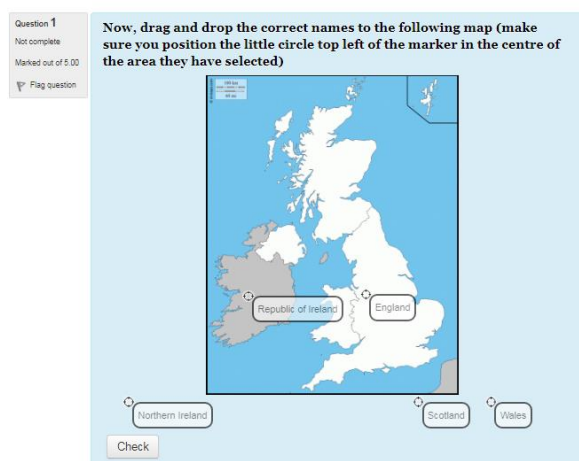


Figura 4. Uso de la actividad “arrastrar y soltar” de Moodle

Las preguntas “emparejamiento” y “respuesta corta” se utilizaron para las actividades con ciudades capitales y nacionalidades respectivamente. La opción “respuesta corta” también se utilizó para que los alumnos completen una canción de los Beatles en la sección “Arte y Literatura”. En la sección “Películas y Series” se incluyó un listado con las producciones

cinematográficas más conocidas que pueden interesar a los alumnos y brindarles al mismo tiempo la posibilidad de seguir aprendiendo sobre la historia, literatura y cultura del Reino Unido. Entre las películas listadas se pueden mencionar *Corazón Valiente*, *Orgullo y Prejuicio*, *Galerías Paraíso*, *Año Bisiesto*, etc. Para la sección “Viajes”, se incluyó un video de YouTube en donde los alumnos deben señalar los principales puntos turísticos de Londres que visitan dos protagonistas de la serie “Friends” (Figura 5). Luego, los alumnos deben identificar sitios famosos del Reino Unido por medio de la actividad “arrastrar y soltar al texto”. Para finalizar esta sección, se le brinda a los alumnos distintos sitios en inglés que pueden explorar para seguir aprendiendo sobre el Reino Unido ([British Council – Heritage is Great](#), [VisitBritain](#), [English Heritage](#) y [A tour of Britain in the Movies](#)) y se invita a los alumnos a participar en un foro compartiendo qué lugares del Reino Unido les gustaría conocer y por qué.

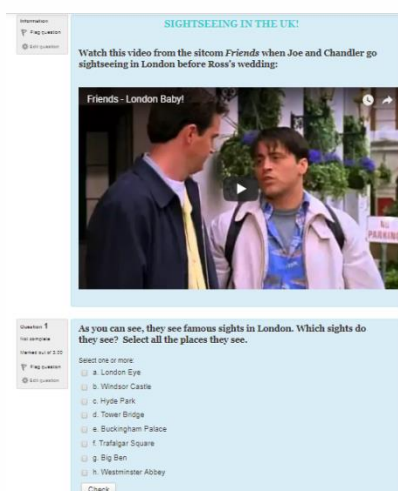


Figura 5. “Friends” para la sección “Viajes”

Habilidades / competencias comunicativas y digitales

Si bien son muchas las habilidades y competencias que se buscan desarrollar en “Globetrotting”, el principal foco de la sección, y lo que motivó el diseño de la misma, está en fomentar la alfabetización intercultural. Es importante brindar a los hablantes no nativos acceso a lo que es la lengua dominante en el marco de internet. También es importante continuar ayudando a los alumnos desarrollar la competencia intercultural para apreciar las otras culturas y negociar una comunicación efectiva y constructiva con miembros de aquellas culturas. Se entiende por alfabetización intercultural la habilidad de interpretar documentos y objetos de variados contextos culturales, como así también comunicar mensajes en forma efectiva e interactuar constructivamente con interlocutores a través de contextos culturales diferentes (Dudeney, Hockly, y Pegrum, 2013). Por competencia digital se entiende las habilidades sociales e individuales que se necesitan para interpretar, compartir y crear significado en el creciente campo de los canales de comunicación digital (Dudeney, Hockly, y Pegrum, 2013).

Impacto y evaluación de la experiencia

Aunque solo hemos implementado la primera etapa de “Globetrotting” en el 2018, la respuesta de los alumnos ha sido muy favorable. De los 568 alumnos inscriptos en el aula virtual, el 15% de los alumnos ha realizado las actividades de “Globetrotting”. La mayoría de los alumnos completó las secciones de “Geografía” y “Viajes” del Reino Unido mientras que unos pocos realizaron la actividad en Padlet y en el foro. El grado de dificultad de las actividades puede ser la principal razón de este resultado: los alumnos prefieren realizar las

actividades en donde tienen que “arrastrar” imágenes/ palabras o realizar actividades de autocorrección en vez de completar tareas que implique la producción oral o escrita. En clase, muchos alumnos nos señalaron lo útil que fue la lista con películas/series de época para aprender sobre la historia del Reino Unido por lo que, tal vez, sería conveniente incluir un foro en esta sección para que los alumnos comenten sobre lo que han visto o sugieran títulos nuevos al resto. La actividad en Padlet se podría fomentar si se muestra en clase y se indica cómo crear un Padlet, ya que los alumnos pueden no estar familiarizados con esta herramienta. En una próxima etapa incluiremos secciones similares con otros países de habla inglesa (EEUU, Australia, Canadá, etc) y seguiremos pensando escenarios para brindar a nuestros alumnos un espacio virtual que fomente la concientización cultural y la educación intercultural.

Referencias bibliográficas

- Byram, M. & M. Fleming (2001). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Madrid. Cambridge University Press.
- Byram, M.; A. Nichols & D. Stevens (2001). *Developing Intercultural Competence in Practice*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Celce-Murcia, M, Brinton, D. y Snow, M. A. (2014). *Teaching English as a second or foreign language*. Fourth Edition. Boston: Cengage Learning.
- Choplek, Z (2008). The Intercultural approach to EFL teaching and learning. *English Teaching Forum*, 4, 10-27. Disponible en https://americanenglish.state.gov/files/ae/resource_files/08-46-4-c.pdf
- Dudeny, G., Hockly, N. y Pegrum, M. (2013). *Digital literacies*. Harlow, England: Pearson.
- Kramsch, C. (1998). *Language and culture*. Oxford: Oxford University Press.
- Lorenzatti, M. A, Velasco, M., Del Valle, D. y Capelato, R. (13 de junio de 2018). Educación superior a distancia y virtual. En *III Conferencia Regional de Educación Superior CRES*. Córdoba, Argentina.
- Rosson, M. B. y Carrol, M. J. (2002). Scenario-based design. En J. Jacko, y A. Sears, (Eds). *The human-computer interaction handbook: fundamentals, evolving technologies and emerging applications*. USA: CRC Press.
- Tomalin, B. (2008). Culture the fifth language skill. British Council. Disponible en <https://www.teachingenglish.org.uk/article/culture-fifth-language-skill>
- Young, T.; I. Sachdevand & P. Seedhouse (2009) Teaching and learning culture on English language programmes: a critical review of the recent empirical Literature. *Innovations in Language Learning and Teaching* Vol. 3.

MATERIALES DIGITALES PARA LA INTERCOMPRESIÓN EN LENGUAS GERMÁNICAS (ILG): FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y CRITERIOS DE CALIDAD

Trovarelli, Sandra
sandra.trovarelli@gmail.com

Lauría de Gentile, Patricia
patlauria@gmail.com

Facultad de Lenguas, UNC

En esta ponencia nos proponemos profundizar el análisis del marco teórico que sustentará el curso en línea de Intercomprensión en Lenguas Germánicas (ILG), a desarrollar en el proyecto de investigación “*Intercomprensión en lenguas germánicas para hispanohablantes: Diseño de materiales digitales*”. El marco conceptual del estudio incluye distintas líneas de investigación referidas, por una parte a la didáctica del plurilingüismo y a la intercomprensión (Bär, Gerdes, Meißner & Ring, 2005; Meißner, 2000, 2002, 2004), las investigaciones en aprendizaje de lenguas terceras (Kursisa, 2012) y en procesos de lectura en lenguas extranjeras (Grabe & Stoller 2002; Hudson, 2007), y por la otra, a procesos de enseñanza y aprendizaje mediados por tecnología. Las investigaciones anteriores realizadas por este equipo focalizan en la enseñanza presencial de la ILG con soporte papel. Dado que el objetivo del presente proyecto es delinear una propuesta en entornos virtuales, consideramos fundamental explorar criterios o parámetros relacionados con la calidad de una propuesta en este tipo de contextos, como por ejemplo, la colaboración en línea o el lugar del aprendiente en su proceso de aprendizaje. La propuesta a desarrollar se enmarca en teorías de aprendizaje socioconstructivistas (Vygotsky, 1979; Schunk, 2012) y en principios conectivistas (Siemens, 2004). Esta ponencia explora esas bases teóricas, analizando algunas investigaciones sobre la naturaleza del aprendizaje en entornos virtuales y sobre las características que un diseño de materiales digitales de calidad debiera reunir (Henry & Meadows, 2008; Schwartzman, Tarasow & Trech, 2014). Este análisis de bases teóricas contribuirá al armado de un curso de ILG en línea, el cual aspira a promover en la comunidad el desarrollo de la habilidad intercomprensiva. Finalmente, entendemos que los aprendizajes tendrán lugar no sólo a partir de los procesos de transferencia y del capital lingüístico que cada participante posea al iniciar su recorrido por los textos en lenguas emparentadas, sino también, a partir de la interactividad y de la colaboración, componentes fundamentales de los aprendizajes en línea.

Palabras clave: intercomprensión, lenguas germánicas, Educación en Línea (EeL), constructivismo, conectivismo, desarrollo de materiales

Introducción

El presente trabajo tiene como objetivo presentar algunas de las bases teóricas que sustentarán el diseño de materiales digitales en el marco de un curso de Intercomprensión en Lenguas Germánicas (ILG) para adultos hispanoparlantes con conocimientos básicos de inglés, lengua puente hacia las otras dos lenguas germánicas abarcadas en este proyecto: el alemán y el neerlandés.

La intercomprensión se concibe como la “comprensión lectora de textos en una lengua que no se ha aprendido activamente, a partir de buenos conocimientos de otra lengua extranjera de la misma familia lingüística” (Möller & Zeevaert, 2010). Es decir, implica el desarrollo de la habilidad para leer textos en lenguas emparentadas sin haberlas estudiado formalmente. Ello

es posible a partir de las similitudes entre las lenguas y de la capacidad humana de realizar transferencias de tipo inter- e intralingüística, así como también didáctica.

El proyecto de investigación para el periodo 2018-2021, cuyo objetivo central es el diseño de una propuesta de aprendizaje de intercomprensión en virtualidad, se enmarca en la perspectiva socioconstructivista (Vygotsky, 1979; Schunk, 2012) y considera asimismo los aportes de orden conectivista delineados por Siemens (2004), entre otros. Por ello, este escrito presenta los aspectos más relevantes de esas teorías de aprendizaje.

Dado que adherimos a una concepción de aprendizaje como construcción social determinada por los medios disponibles en cada momento histórico, nos planteamos la necesidad de indagar sobre la Educación en Línea (EeL) y sobre las características que una propuesta en un entorno virtual de aprendizaje (EVA) debiera reunir. Coincidimos con Tarasow (2014) en que el desafío en este tipo de desarrollos “no es la distancia y cómo la tecnología se convierte en un mejor puente” (p.28), sino la posibilidad de “crear un entorno (tecnológico) que congregue a todos los actores del proceso educativo -docentes, alumnos, recursos- para generar interacciones” (p.28), lo cual supone explorar y considerar una serie de criterios teóricos básicos, como por ejemplo la colaboración en línea o la centralidad del aprendiz en su proceso de aprendizaje, que guíen nuestro accionar y a su vez remitan a la calidad esperable en una propuesta de esta naturaleza. En estas ideas, radica la diferencia esencial entre la Educación a Distancia (EaD) y la EeL, dado que esta última “propone la construcción de un espacio de encuentro a partir de la utilización de la tecnología a fin de promover situaciones de aprendizaje fundamentadas en la construcción social del conocimiento” (Tarasow, 2014, p. 24). En el contexto de la EeL, el concepto de “distancia” ya no es significativo, dado que lo central es el entorno de aprendizaje donde se producen los encuentros que conducen a la construcción de conocimientos y el desarrollo de nuevas habilidades.

El aprendizaje en entornos digitales

Con el fin de comprender más profundamente los procesos de enseñanza y aprendizaje en entornos virtuales, esenciales en una propuesta de EeL, analizamos en este apartado distintas perspectivas teóricas, las cuales desde su particularidad se complementan en la búsqueda de explicaciones, acercándonos de ese modo a un conocimiento más acabado en este sentido.

Un enfoque de larga tradición es el *constructivista*. Al respecto, afirma Gros Salvat (2008) que las personas construyen su propio aprendizaje basado en la experiencia y reestructuran constantemente su “mapa cognitivo” (p. 51) a partir de los contextos de aprendizaje con los que interactúan. Según esta investigadora, los diversos enfoques constructivistas tienen en común las siguientes características:

1. La construcción de conocimiento es el resultado de una actividad, que ocurre en un contexto dado al plantearse un problema, desacuerdo, error o disonancia.
2. Esa construcción del conocimiento necesita ser articulada, expresada o representada de algún modo que le permita a la persona darle estabilidad a lo construido para poder fijarlo en la memoria.
3. El conocimiento se forma al interior de cada individuo y por ello, se considera que es subjetivo y personal; relativo y posiblemente no igualmente válido para todas las personas. La validez de los conocimientos tiene que ver con su viabilidad, entendida como su utilidad para la supervivencia (Gros Salvat, 2008, pp. 59- 60).

Una perspectiva ligada al constructivismo es la denominada *cognición situada*, según la cual el logro de aprendizajes significativos se encuentra estrechamente unido a las herramientas que la cultura brinda y a los entornos en donde estos aprendizajes tienen lugar. Según este enfoque, “la cognición y la actividad humanas se desarrollan en función del contexto social donde se enmarcan, estando fuertemente influidas por factores sociales, culturales, tecnológicos, instrumentos físicos y por las acciones de otras personas” (Barberá, Badía & Mominó, 2001, p. 129). Esta perspectiva enfatiza la participación social en las prácticas y en las

acciones: “el aprendizaje es una cuestión de participación en el proceso social de construcción del conocimiento denominado enculturación” (Gros Salvat, 2008, p. 64). La cognición situada se contrapone a la idea de que el aprendizaje ocurre solo en la mente de individuos particulares (Barberá, Badía & Mominó, 2001, p. 129; Schunk, 2012, p. 233) y aboga por el estudio de la actividad de las personas en un contexto determinado, en el cual los medios e instrumentos utilizados para ello son inherentes a ese proceso. Por ejemplo, una computadora, puede ser concebida simplemente como un recurso desde una perspectiva tradicional y transmisiva, mientras que desde la cognición situada se trataría de un medio de comunicación telemático que puede implicar cambios significativos en las formas en que los estudiantes aprenden (Barberá, Badía & Mominó, 2001, p. 130). En este sentido, expresa Gros Salvat (2008):

los objetos, los instrumentos, los artefactos, no son algo externo a nosotros; forman parte de nosotros y construimos nuestra vida, nuestro conocimiento y nuestra identidad a partir de las relaciones que construimos con ellos (...) se trata de artefactos que conforman nuevas formas de aprender, de organizar y de producir el conocimiento. (p.10)

Una de las concepciones de aprendizaje más novedosas, denominada *conectivismo*. Esta teoría, aún en proceso de validación, constituye el aporte de Siemens (2004), quien la define sintéticamente como “una teoría de aprendizaje para la era digital”. Según su autor, está formada a partir de “la integración de principios explorados por las teorías de caos, redes, complejidad y auto-organización” (Siemens, 2004, sección Conectivismo, párr. I-II). A diferencia de las teorías presentadas anteriormente, el conectivismo postula que “el aprendizaje (definido como conocimiento aplicable) puede residir fuera de nosotros (al interior de una organización o una base de datos), está enfocado en conectar conjuntos de información especializada, y las conexiones que nos permiten aprender más tienen mayor importancia que nuestro estado actual de conocimiento” (Siemens, 2004, sección Conectivismo, párr. I).

En este enfoque, el aprendizaje es concebido como un proceso que tiene lugar en un ambiente cambiante, no controlado por el individuo; por ello es “caótico, continuo, complejo y de conexión especializada” (Gutiérrez Campos, 2012, p. 112) y puede tener lugar en diversos escenarios como “comunidades de práctica, redes personales” (p. 113). Esta concepción de aprendizaje explica la importancia otorgada a “la construcción de redes, la interacción y la colaboración como la base del aprendizaje y, por lo tanto, (...) al diálogo, al intercambio y a las conexiones múltiples” (Cano, 2014, p. 13). Desde el punto de vista del Conectivismo, las TIC son potentes herramientas que “definen y moldean la forma en que gestionamos la información generando un pensamiento más activo y más rápido” (Rincones Pérez, 2014, párr. 5).

El conectivismo ha sido objeto de numerosos análisis que ponen en duda el hecho de que pueda considerarse una nueva teoría de aprendizaje que reemplace a las existentes, como el constructivismo y la cognición situada, entre otras. Verhagen (como se cita en Kop & Hill, 2008, p. 8) argumenta que no encuentra en el conectivismo principios de aprendizaje que no estén ya presentes en las teorías existentes. En la siguiente cita, Kop y Hill (2008) reafirman lo expresado por Verhagen y a la vez refleja el estado de cuestión sobre este particular:

Un cambio de paradigma puede estar ocurriendo en la teoría educacional, y una nueva epistemología puede estar emergiendo, pero no parece ser el caso de que las contribuciones del Conectivismo al nuevo paradigma ameriten que pueda ser tratado como una nueva una teoría de aprendizaje. Sin embargo, el Conectivismo continúa jugando un papel muy importante en el desarrollo de nuevas pedagogías, en las que el control está mutando del tutor a un aprendiente cada vez más autónomo”. (p. 11)¹⁸

¹⁸ Traducción propia de las autoras

Criterios para el diseño de materiales de un curso en línea

En este apartado, se hace referencia a una serie de criterios que consideramos indispensable tener presentes al momento de desarrollar materiales para un curso de la naturaleza propuesta. En este sentido, mencionamos en primer lugar algunos principios generales para el desarrollo de materiales didácticos provenientes de investigaciones sobre adquisición de lenguas extranjeras (L2). En segundo lugar, retomamos y ampliamos con sustento bibliográfico lo expresado por Henry y Meadows (2008), quienes listan una serie de aspectos fundamentales a tener presente al diseñar un curso en línea que aspire a destacarse por su calidad, la cual, a su vez, se evidencia en la construcción de aprendizajes potentes y por lo tanto, memorables.

En lo que respecta a principios generales para el diseño de materiales, Tomlinson (1998) presenta basado en investigaciones sobre adquisición de L2, una serie de principios orientadores. Se trata de formulaciones abarcadoras que no aplican exclusivamente al diseño de entornos virtuales, pero que sin embargo, resultan de utilidad si se aspira a lograr aprendizajes significativos en L2.

Uno de ellos postula que los materiales deben producir un impacto en el usuario, es decir deben despertar su curiosidad, su interés y focalizar su atención en la tarea a resolver (Tomlinson, 1998, p. 7). Esto puede reflejarse en los materiales tanto en la novedad y la variedad de las temáticas presentadas, como también en el diseño de tareas cognitivamente desafiantes a lo cual contribuye su diagramación o maquetación (uso del espacio, gráficos, imágenes, íconos, colores, etc.). La presentación atractiva y la inclusión de tareas, que constituyan un reto para los estudiantes, fomentan su capacidad creativa y analítica, al tiempo que se convierten en un estímulo intelectual, estético y emocional relevante (Tomlinson, 1998, p. 20).

Se infiere de lo expresado que para maximizar la posibilidad de producir un impacto en los aprendientes, es necesario tener presente que estos se diferencian entre sí por sus diversos estilos de aprendizaje, lo cual implica distintas maneras de procesar las informaciones y de abordar las tareas (Schunk, 2012, p. 478). Debido a esto, Tomlinson (1998) sugiere prever una variedad de actividades y tareas que contemple la diversidad que presentan los estudiantes en cuanto a sus maneras de aprender.

Otro de los principios aludidos por este investigador establece que los materiales deben contribuir a que los estudiantes se sientan cómodos al utilizarlos, o, en otras palabras, a que no se sientan sobreexigidos o evaluados permanentemente. Sostiene que una de las maneras en que se puede contribuir en este punto es a través del uso intencionado de un determinado registro. Concretamente, propone acercar los diseñadores del material a los destinatarios a través de la redacción de las consignas y explicaciones, apelando a un registro lingüístico informal e inclusivo, que resulte convocante para los aprendientes.

Un último postulado de Tomlinson (1998), que nos gustaría destacar para el diseño de materiales educativos eficientes, remite a la importancia de que se presenten actividades en las cuales el alumno deba realizar descubrimientos por sí mismo (p. 11). Específicamente, este autor se refiere a la posibilidad de que el alumno elija el foco de la actividad y de que decida qué temas desea explorar -entre distintas alternativas-, decisiones que instan a empoderar al alumno y a estimular su motivación.

En un artículo más actual, Paoloni (2015) se explaya con respecto a los materiales didácticos y, en particular, focaliza en la importancia de las tareas. Al respecto, acota lo siguiente: “variedad y diversidad, significatividad, funcionalidad, moderado nivel de dificultad, desafío, curiosidad, fantasía, colaboración, posibilidad de elección y de control” (p. 4). Como se desprende de la cita anterior, los criterios delineados por Tomlinson continúan siendo vigentes a pesar del tiempo transcurrido desde la publicación de este autor. No obstante, resalta Paoloni (2015) que, de las características enunciadas, tanto la elección como la posibilidad de control de la actividad se consideran las más relevantes en lo que concierne al mantenimiento de la

motivación en ámbitos educativos, la cual, como numerosos estudios lo han evidenciado, tiene una incidencia central en los aprendizajes (Schunk, 2012, p. 346).

En lo que concierne a criterios que guíen el diseño de un curso virtual y, que al mismo tiempo aseguren su calidad, nos basamos en la propuesta de Henry y Meadows (2008). Como estos autores afirman, no se trata de un listado monolítico de lineamientos para el diseño en virtualidad, sino más bien de una recopilación de ideas surgidas de diversas experiencias en EeL y de diferentes investigaciones. Los nueve criterios vinculados con la excelencia en la EeL postulados estos autores son: la consideración del mundo virtual como un medio en sí mismo, el contenido entendido como actividad (como un “verbo”), la tecnología como vehículo y no como el fin de los aprendizajes, la calidad de un curso definida por el aprendizaje que posibilita, la relevancia del sentido de comunidad y de presencia social, las múltiples áreas de experticia requeridas en el desarrollo de este tipo de cursos, el equilibrio entre tecnología y diseño y, por último, los denominados “extra”.

A pesar de que en el texto de Henry y Meadows (2008) estos criterios se presentan separadamente, en cada una de las descripciones intervienen múltiples aspectos, lo cual, a nuestro entender, evidencia lo dificultoso que resulta abordar cada uno de ellos de manera individual, porque en definitiva están entrelazados. Por esta razón, proponemos una presentación de criterios relevantes para el diseño y para alcanzar calidad en un curso en EeL, basada en los lineamientos de esos autores, pero en este caso estructurada en seis principios. La propuesta incluye en su tratamiento la perspectiva de otros investigadores.

Un primer criterio a considerar radica en la concepción del medio virtual como un entorno de aprendizaje sustancialmente diferente al presencial. La EeL se materializa a través de los entornos virtuales de aprendizaje (EVA), los cuales se caracterizan según Sangrá y Guardia por la asincronía, flexibilidad, interactividad, comunidad, aprendizaje colaborativo y el acceso a materiales multimedia (como se cita en Calviño, 2015, p. 15). Afirma Tarasow (2014, p. 33) que las tareas constituyen el elemento esencial de todo EVA y están diseñadas con el objetivo de promover la interacción y el diálogo horizontal entre todos los participantes. Esta característica permite desarrollar el sentido de comunidad, crucial para la construcción de aprendizajes significativos en esos contextos. La plasticidad de los EVA permite, entre otras decisiones, prever y planificar que el docente “no sea el único que ejerza el control, y [que] el diseño del entorno y la acción docente favorezcan procesos en los que los estudiantes tengan libertad de decisión y de acción” (Sancho & Borges, 2011, p. 38). Un diseño y planificación como los descritos incentiva el desarrollo de la autonomía, la autorregulación de los procesos de aprendizaje y contribuye a la centralidad del aprendiente tanto en su formación como en su desarrollo personal y social.

La singularidad del espacio virtual descrita anteriormente conlleva a que materiales originalmente pensados para la educación presencial no produzcan el efecto de aprendizaje deseado en los estudiantes, porque su diseño, por ejemplo, no considera la dinámica que presenta la web. Para evitarlo, es menester un cambio de perspectiva en el rol docente, quien de proveedor de contenido deberá transformarse en diseñador y facilitador de experiencias educativas mediante las cuales los estudiantes tengan la posibilidad de aportar al contenido del curso, para que su participación sea realmente activa. Lo expresado, lleva a comprender por qué Henry y Meadows (2008) proponen entre sus principios que el contenido sea entendido como un “verbo”, al focalizar en la actividad de los aprendientes.

Un principio esencial enunciado por Henry y Meadows (2008), el segundo indicador de calidad de acuerdo con nuestra propuesta, remite al sentido de comunidad y de presencia social. Sostienen estos autores que, al igual que en una clase presencial, “crear sensación de comunidad” (sección Quinto principio, parr. I) es uno de los objetivos centrales en virtualidad. Desde nuestra perspectiva, se trata, sin embargo, de crear *efectivamente* una comunidad de aprendizaje y no solo su sensación, en la cual, a partir de la interacción telemática permanente entre los participantes del proceso de enseñanza y aprendizaje, se construyan conocimientos (Barberà & Badía, 2005, p. 5). Recordemos que las interacciones cobran una importancia

singular en los espacios virtuales, dado que a raíz de la no coincidencia espacio-temporal de los participantes, el discurso originado es menos vívido y espontáneo, en comparación con el que habitualmente se produce en contextos presenciales (Rinaudo & Paoloni, 2013, p. 125).

Henry y Meadows (2008) afirman que una manera de promover el sentido de comunidad es desarrollando la presencia social. Esta última es entendida como el grado en que alguien es percibido como una persona real en la comunicación mediada (De Aguinaga Vázquez, Ávila González & Barragán de Anda, 2009, p. 4). Tanto la presencia social como los diálogos e interacciones comunicativas son esenciales para que los miembros de la comunidad de aprendizaje se conozcan entre sí, lo cual incide positivamente en la consolidación de la comunidad a través del tiempo (Barberà & Badía, 2005, p. 5). A un nivel más profundo, señala Lion (2006) que

El trabajo en redes implica la necesidad de consensuar objetivos en común, distribuir roles (que debieran poder ser intercambiables) y construir en conjunto un trabajo, un proyecto o la resolución de un caso o de un problema. Se ponen en juego procesos de negociación de significados propios de nuestra vida en una cultura y en una sociedad determinada. (...) Sin embargo, la colaboración puede convertirse en un eslogan y vaciarse de significado. (...) En un país como la Argentina, atravesado por una cultura netamente individualista, pensar en la colaboración implica un cambio profundo de las organizaciones. Estos cambios no son discursivos sino prácticos. No son meramente axiológicos sino también pragmáticos. (p. 103)

El acompañamiento de tutores y facilitadores resulta crucial para fomentar la presencia social y la interacción, dado que los estudiantes, si bien se encuentran en un espacio de aprendizaje que implica importantes cuotas de autonomía, no solo en el abordaje de las tareas sino también en el manejo de otras variables como por ejemplo el factor tiempo, ello no significa hacerlo en soledad, sino más bien todo lo contrario: asistido por docentes y tutores tanto para aspectos que involucren contenidos y tareas como para aquellos referidos al uso de la tecnología (Trovarelli, 2018, p. 7). Puesto que el sentido de comunidad no deviene de manera espontánea, en los cursos virtuales los docentes desempeñan una importante función al promoverlo estratégicamente, alentando a sus miembros a participar y a apoyarse mutuamente.

Lo expresado, recuerda la necesidad de continuar avanzando hacia enfoques comunicativos y pedagógicos que propicien la cooperación, la colaboración en la red y el fomento de prácticas de tipo dialógicas, lo que Aparici y Silva (2012) denominan “pedagogía de la interactividad” (p. 51). Este enfoque se fundamenta en que, en la actual sociedad de la información, el conocimiento no es posesión exclusiva de una sola persona, por ejemplo del docente, sino que se reparte entre los sujetos, dado que cada persona puede aportar argumentos desde la propia perspectiva y desde el caudal de experiencias personales:

Un docente puede establecer relaciones comunicativas y de producción de conocimiento colaborativas, donde todos aprenden con todos (...) Esto supone modelar los dominios del conocimiento como espacios conceptuales donde los alumnos pueden construir sus propios mapas y conducir sus exploraciones, considerando los contenidos como punto de partida y no como punto de llegada en el proceso de construcción del conocimiento. (...) El alumno no se ve reducido a mirar, oír, copiar y rendir cuentas. El alumnado crea, modifica, construye, se convierte en coautor, tiene una serie de elementos dispuestos para la construcción del conocimiento colectivo. El profesor (...) ha de estar abierto a ampliaciones y modificaciones propuestas por los alumnos. Una pedagogía basada en esa disposición a la coautoría, a la interactividad, requiere (...) un docente democrático y plural. (Aparici & Silva, 2012, pp. 56-57)

Desistir de los enfoques transmisivos de comunicación, asociados tradicionalmente a la enseñanza presencial, pero también presentes en los entornos virtuales, continúa siendo un reto, quizá el más relevante al diseñar una propuesta educativa virtual.

Entender la tecnología como un vehículo y no como destino es otro de los principios sugeridos

por Henry y Meadows (2008), en nuestra propuesta el tercer criterio de calidad. La selección de la tecnología a utilizar para mediar un aprendizaje es en función de su contribución para el logro de los objetivos académicos. Para alcanzar la excelencia en EeL, estos recursos deben aplicarse a partir de criterios pedagógico-didácticos. Un ejemplo de ello es aportado por Lion (2006), quien afirma en relación a la colaboración en línea, que es necesario “construir criterio acerca de cuándo se justifica un trabajo en red, qué contenidos son más propicios, en qué momentos el grupo está en condiciones” (p. 103), entre otros aspectos de relevancia a tener en cuenta en el diseño del curso y sus actividades.

Lo expresado puede relacionarse claramente con la propuesta del modelo TPACK (Mishra & Koehler, 2006), el cual explica que los tipos de conocimiento referidos a contenido, pedagogía y empleo de la tecnología deben combinarse adecuadamente para el desarrollo de un curso en EeL que aspire a propiciar aprendizajes significativos. En el desequilibrio en la combinación de los distintos tipos de conocimiento, pueden radicar algunas de las causas de deserción en propuestas de EeL. Por ejemplo, Escanés, Herrero, Merlino y Ayllón (2014, p. 50) consideran que un apoyo docente o tecnológico insuficiente, evidenciado el primero por ejemplo en respuestas tardías a consultas de los estudiantes, son factores que coartan sus probabilidades de persistencia, y, por lo tanto, debieran ser evitados.

Para lograr un equilibrio en los tres tipos de conocimiento que involucra el TPACK y mitigar la aparición de efectos negativos como los descritos anteriormente, Henry y Meadows (2008) postulan como un principio esencial, el cuarto según nuestra presentación, que el diseño de un curso de EeL requiere de múltiples áreas de experticia. Algunos equipos son relativamente simples e involucran dos o tres áreas de experticia: un tutor, un diseñador-docente y un técnico especialista en Internet. En otros casos, el número de expertos es mayor: contenidista, diseñador instruccional, editor, coordinador de equipo, diseñador gráfico y multimedia, *webmaster*, consultor de bibliografía y correctores externos. Más allá de la cantidad de especialistas incorporados en el diseño, se infiere que proyectar una propuesta de la envergadura de un curso en línea es una tarea que requiere de un arduo trabajo interdisciplinario, porque difícilmente una misma persona pueda hacerse cargo eficientemente de todo el proceso de desarrollo (Dorado Perea, 2006, p. 4). La intervención de expertos en distintas áreas resulta crucial para lograr el equilibrio entre interfaz y diseño del curso y de esta manera se respeta el principio de Henry y Meadows (2008) que estipula que “una interfaz magnífica no salvará un curso pobre, pero una interfaz pobre podrá destruir un curso potencialmente magnífico” (sección Séptimo principio).

Según Henry y Meadows (2008), otro principio central, el quinto de nuestro trabajo, radica en la evaluación y la revisión de todos los aspectos relativos al curso, que conducirá a cambios y actualizaciones para perfeccionarlo. La evaluación abarca, de acuerdo con estos autores, como mínimo dos aspectos esenciales: ponderar si se alcanzaron los aprendizajes, lo cual implica preguntarse cuán efectivo ha sido el curso, y, por otra parte, valorar si las herramientas, elegidas con fundamento pedagógico, han sido eficientes para lograr los aprendizajes deseados. En cuanto al primer aspecto, sin embargo, nos permitimos agregar que un cambio a nivel pedagógico como el descrito anteriormente, invita a una concepción de la evaluación que supera la calificación de los aprendizajes para convertirse en un factor transversal presente durante todo el proceso (Puigdel·l·ivol, García Aguilar & Benedito, 2012, pp. 66-67).

Otro principio de diseño según Henry y Meadows (2008), sexto y último de esta presentación, remite a la inclusión de “pequeños extras”, de eventual alto impacto en los estudiantes. Entre ellos, se mencionan las rúbricas que describen los métodos de evaluación. Al respecto, indican Henry y Meadows (2008) que conocer cómo uno va a ser evaluado impacta positivamente en el control de la ansiedad. Consideramos que la utilidad de una rúbrica trasciende el control de ciertas emociones que pueden influir negativamente en los aprendizajes. Puigdel·l·ivol, García Aguilar y Benedito (2012) recopilan distintas definiciones del concepto rúbrica, entre las cuales se destaca la siguiente por su utilidad para evaluar los procesos formativos:

Una rúbrica es una descripción de los criterios empleados para valorar o emitir un juicio

sobre la trayectoria y ejecución de los estudiantes, en un trabajo o proyecto. (...) En el nuevo paradigma de la educación, las rúbricas o matrices de valoración se utilizan para dar un valor más auténtico a las calificaciones tradicionales expresadas en números o letras y que nos sirven para averiguar cómo está aprendiendo el estudiante. El propósito es mejorar la calidad de la enseñanza-aprendizaje y nos permite evaluar el producto, pero aún más importante es, a nuestro entender, el proceso (...) formativo. (p.68)

Una rúbrica es de utilidad no solo para el docente, sino principalmente y teniendo en cuenta el contexto virtual, para los estudiantes porque a través de este instrumento, ellos obtienen feedback tanto de los logros como de los aspectos a mejorar (Puigdemívol, García Aguilar & Benedito, 2012, p. 70). Por otra parte, conocer cómo uno será evaluado se relaciona con la necesaria vinculación que debe existir entre la evaluación y el proceso de enseñanza-aprendizaje (Sanmartí Puig, 2016, p. 9), del cual aquella forma parte.

Otro “pequeño extra” nombrado por Henry y Meadows (2008) consiste en que los estudiantes cuenten con un calendario recordatorio de fechas importantes, como por ejemplo de entrega de las tareas. Desde nuestro punto de vista, no se trata de un extra, sino más bien de información esencial con la que debe contar un estudiante en la modalidad virtual, dado que, como se expresó anteriormente, se trata de una forma de aprendizaje con marcado énfasis en el estudiante, de quien se exige autonomía y autogestión para cumplir con las tareas previstas y alcanzar los objetivos prefijados (Vázquez Martínez & Rodríguez Pérez, 2007). La gestión del tiempo es una estrategia metacognitiva clave en la consecución de las tareas. Desde el punto de vista emocional, su manejo puede interpelar a los estudiantes de manera decisiva, tanto positiva como negativamente. De lo anterior, se desprende la necesidad de controlar esta variable si se aspira a lograr los objetivos de aprendizaje (Trovarelli, 2018, p. 93).

Por último, otros “pequeños extras” como la inclusión de archivos de audio o video se vinculan con la necesaria personalización requerida en cursos de esta naturaleza, que suelen caracterizarse por su masividad (Escanés, Herrero, Merlino & Ayllón, 2014, p. 48). Estos audios y videos pueden contribuir a la integración al entorno no presencial, la cual resulta vital para completar eficientemente un curso en línea. Por razones de espacio, resulta imposible continuar explayándose sobre este último principio, sin embargo resulta claro que referirse a aspectos fundamentales como “pequeños extras” no sea, quizá, la mejor opción.

Conclusiones

El equipo de investigación se aboca desde 2008 al estudio de la intercomprensión. Dado que todos nuestros hallazgos y desarrollos se orientan a la presencialidad y al formato impreso, resulta fundamental avanzar en el estudio de los procesos de enseñanza y aprendizaje en virtualidad con el fin de contar con una base teórica sólida, que facilite el cambio de perspectiva necesario para elaborar una propuesta didáctica de ILG en línea. Creemos que conocer y comprender principios teóricos permitirá tomar las decisiones necesarias al momento de diseñar el curso, de manera tal que este responda a los criterios que los expertos han definido como indicadores de calidad en esos contextos. El basamento teórico nos posibilita, además, tomar clara conciencia de la envergadura de este tipo de diseños, en los cuales una arquitectura diseñada detalladamente, que no deje aspectos librados al azar, resulta fundamental para el logro de los aprendizajes y para el sostenimiento de los estudiantes durante el cursado. Asimismo, estamos convencidas de que la revisión y el perfeccionamiento de la propuesta deberá ser permanente, si se aspira a alcanzar calidad en EeL. Consideramos que uno de los mayores desafíos del equipo radica en lograr la interactividad y la colaboración en línea, aspectos ineludibles sobre los que trabajaremos especialmente.

Por último, para el desarrollo del proyecto de investigación “Intercomprensión en lenguas germánicas para hispanohablantes: Diseño de materiales digitales”, es menester aplicar los principios pedagógico-didácticos que la intercomprensión en lenguas emparentadas requiere y

que han sido objeto de todos los proyectos que hemos realizado desde el año 2008. Como investigadoras de un fenómeno poco explorado en el contexto hispanohablante, esperamos que la aplicación de todos estos aspectos teóricos permita alcanzar la calidad en el diseño de un curso en línea para el desarrollo de la intercomprensión del alemán y neerlandés en hispanoparlantes con conocimientos de inglés.

Bibliografía

- Aparici, R., & Silva, M. (2012). Pedagogía de la interactividad. *Comunicar*, XIX(38), 51-58. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15823083007>
- Barberà, E., & Badia, A. (2005). Hacia el aula virtual: actividades de enseñanza y aprendizaje en la red. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(Extra 9). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2660197>
- Barberà, E., Badia, A., & Mominó, J. M. (2001). *La incógnita de la Educación a Distancia*. Barcelona: ICE UB/ Horsori.
- Bär, M., Gerdes, B., Meißner, F.-J., & Ring, J. (2005). Spanischunterricht einmal anders beginnen – Erfahrungen mit einem vorgeschalteten Interkomprehensionsmodul. *Hispanorama* 110, 84-93.
- Calviño, N. G. (2015). La virtualización de las universidades públicas argentinas. Configuraciones emergentes frente a los desafíos de la Sociedad de la Información (Trabajo final integrador). Recuperado de <https://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/160>
- Cano, E. (2014). Análisis de las investigaciones sobre feedback: aportes para su mejora en el marco del EEES. *Bordón. Revista de pedagogía*, 66(4), 9-24. doi: 10.13042/Bordon.2014.66402
- De Aguinaga Vázquez, P., Ávila González, C., & Barragán de Anda, A. (2010). Presencia social, didáctica y cognitiva del docente a distancia. *Apertura*, 1(1), 66-75. Recuperado de <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/115>
- Dorado Perea, C. (2006). El diseño de contenidos multimedia para entornos virtuales de aprendizaje. *DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, Núm. 4. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/DIM/article/view/56112/65534>
- Escanés, G., Herrero, V., Merlino, A., & Ayllón, S. (2014). Deserción en educación a distancia: factores asociados a la elección de modalidad como desencadenantes del abandono universitario. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 9(5), 45-55. Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/vesc>
- Grabe, W., & Stoller, F. (2002). *Teaching and Researching Reading*. London: Pearson Education, Longman.
- Gros Salvat, B. (2008). *Aprendizajes, Conexiones y Artefactos. La producción colaborativa del conocimiento*. Barcelona: Gedisa.
- Gutiérrez Campos, L. (2012). Conectivismo como teoría de aprendizaje: conceptos, ideas, y posibles limitaciones. *Revista Educación y Tecnología*, 1, 111-122. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4169414>
- Henry, J., & Meadows, J. (2008). An absolutely riveting online course: Nine principles for excellence in web-based teaching. *Canadian Journal of Learning and Technology / La revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie*, 34(1). Recuperado de <https://www.cjlt.ca/index.php/cjlt/article/view/26431/19613>
- Hudson, T. (2007). *Teaching Second Language Reading*. Oxford: Oxford University Press.
- Kop, R & Hill, A. (2008) Connectivism: Learning theory of the future or vestige of the past? *International Review of Research in Open and Distance Learning*. 9(3). doi.org/10.19173/irrodl.v9i3.523
- Kursisa, A. (2012). *Arbeit mit Lesetexten im schulischen Anfangsunterricht DaF/nE*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.

- Lion, C. (2006). *Imaginar con tecnologías: relaciones entre tecnologías y conocimiento*. Buenos Aires: La Crujía.
- Meißner, F. J. (2000). Grundüberlegungen zur Erstellung von Übungen für den zwischensprachlichen Rezeptionstransfer. En: H. Düwell, C. Gnutzmann & F. Königs (Ed.), *Dimensionen der Didaktischen Grammatik. Festschrift für Günther Zimmermann zum 65. Geburtstag* (pp. 167-185). Bochum: AKS-Verlag.
- Meißner, F. J. (2002). EuroComDidact. En: D. Rutke (Ed.), *Europäische Mehrsprachigkeit. Analysen – Konzepte – Dokumente* (pp. 45-64). Aachen: Shaker.
- Meißner, F. J. (2004). Transfer und transferieren. Anleitungen zum Interkomprehensionsunterricht. En: H. Klein & D. Ruthke (Eds.), *Neuere Forschungen zur Europäischen Interkomprehension* (pp. 39-66). Aachen: Shaker.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for integrating technology in teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054. Recuperado de http://one2oneheights.pbworks.com/f/MISHRA_PUNYA.pdf
- Möller, R., y Zeevaert, L. (2010). Da denke ich spontan an 'Tafel': Zur Worterkennung in verwandten germanischen Sprachen. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 21 (2), 217-248.
- Paoloni, P. (2015). Motivación y emociones en los aprendizajes académicos. Aportes teóricos y estudio de campo que desafían la formación del profesorado. VIII Jornadas Nacionales y 1º Congreso Internacional sobre la Formación del Profesorado, Universidad Nacional de Mar del Plata. Recuperado de <http://www.mdp.edu.ar/humanidades/pedagogia/jornadas/jprof2015/simposios/Paoloni..pdf>
- Rincones Pérez, L. (25 de enero de 2014). El conectivismo en la capacitación del docente virtual: Un desafío del e-learning [Mensaje en un blog]. Recuperado de <https://reddolac.org/profiles/blogs/el-conectivismo-teor-a-de-aprendizaje-propia-de-la-sociedad-de-la>
- Puigdemívol, I., García Aguilar, N., & Benedito, V. (2012). Rúbricas, más que un instrumento de evaluación. En E. Cano (Ed.), *Aprobar o aprender. Estrategias de evaluación en la sociedad red* (pp. 65-92). Recuperado de http://www.lmi.ub.es/transmedia21/pdf/4_aprobaroaprender.pdf
- Rinaudo, M. C., & Paoloni, P. (2013). Feedback en los aprendizajes. Potencialidades de los entornos virtuales. En A. Chiecher, D. Donolo & J. L. Córca (Comp.), *Entornos virtuales de aprendizaje: nuevas perspectivas de estudio e investigaciones* (pp. 95-132). Recuperado de <http://es.calameo.com/read/002289078b0a7b2dd6a9d>
- Sancho, T., & Borges, F. (2011). El aprendizaje en un entorno virtual y su protagonista, el estudiante virtual. En B. Gros (Ed.). *Evolución y retos de la educación virtual. Construyendo el e-learning del siglo XXI* (pp. 27-50). Barcelona: UOC
- Sanmartí Puig, N. (2016). 10 ideas clave. Evaluar para aprender. Barcelona: GRAÓ.
- Schunk, D. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa*. Naucalpan de Juárez: Pearson.
- Schwartzman, G., Tarasow, F., & Trech, M. (2014). Dispositivos tecnopedagógicos para Enseñar: el diseño de la Educación en Línea. En G. Schwartzman, F. Tarasow y M. Trech (Comp.), *De la Educación a Distancia a la Educación en Línea: Aportes a un campo en construcción*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Siemens, G. (12 de diciembre de 2004). *Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital*. Recuperado de <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>
- Tarasow, F. (2014). La educación en línea ya está en edad de merecer. En G. Schwartzman, F. Tarasow, & M. Trech (Comp), *De la Educación a Distancia a la Educación en Línea. Aportes a un campo en construcción* (pp. 21-35). Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Tomlinson, B. (Ed.) (1998). *Materials Development in Language Teaching*. Cambridge:

Cambridge University Press.

Trovarelli, S. (2018). *El feedback en entornos virtuales: sus aportes a los procesos de enseñanza y aprendizaje en la formación de competencias para el siglo XXI. Un estudio de caso en un posgrado en la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba* [Tesis de maestría inédita]. Centro de Estudios Avanzados: Córdoba.

Vásquez Martínez, C., & Rodríguez Pérez, M. C. (2007). La deserción estudiantil en educación superior a distancia: perspectiva teórica y factores de incidencia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXXVII(3-4), 107-122. Recuperado de http://www.alfaguia.org/alfaguia/files/1342815884_1494.pdf

Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

LAS TIC Y LA LITERATURA EN LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS MULTIMODALES PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA EN LENGUA EXTRANJERA

Saubidet Oyhamburu, Stella Maris
Fac Filosofía y Letras UBA, ISFD N° 41
stellamso@gmail.com

Sturla, Sandra Mónica
ISFD N° 35, Buenos Aires
audeo.online@gmail.com

La expansión de las TIC ha producido cambios profundos en todos los campos de la vida generando nuevas demandas y retos a lograr (Belloch, 2012). En el campo educativo, específicamente las instituciones de formación docente se enfrentan al desafío de capacitar a la nueva generación en las nuevas habilidades y conocimientos necesarios para ayudar a los alumnos a alcanzar altos niveles académicos mediante el uso de los nuevos recursos y herramientas (UNESCO, 2014). En dos cátedras de la misma materia: “Prácticas Discursivas de la Comunicación Escrita 1” del Profesorado de Inglés del ISFD N° 35 hemos puesto en marcha esta experiencia didáctica. El proyecto tiene como punto de partida el análisis (pragmático, semántico, sintagmático y lexical) de un cuento, en pos de mejorar la competencia comunicativa (Canale & Swain, 1980). En una segunda etapa este análisis fue enriquecido desde la perspectiva de la Lingüística Sistémico-funcional (Halliday, 2004) y la Pedagogía de los Géneros (Paltridge, 2001). En ambas etapas, las TIC tuvieron un rol fundamental en el desarrollo de la experiencia que permitió el trabajo colaborativo -sincrónico y asincrónico-, con un resultado final marcado por la pluralidad de medios y formatos. Para Crystal (2013) una lengua internacional se aprende para comunicar ideas y cultura. Nuestro objetivo es mejorar el aprendizaje de la L2 con textos ‘representacionales’ (McRae, 1994): ficcionales (cuento) y multimodales (trailer, película, crítica fílmica, fan fiction, audiolibro) para desarrollar la competencia intercultural (Byram, 1997) necesaria para expresar la propia cosmovisión (Kramsch, 1993). Estos distintos géneros fueron propuestos tanto con propósitos de recepción como de producción escrita y oral, mediados por las TIC, con el fin último de promover las prácticas discursivas y el Inglés para Propósitos Académicos de los alumnos.

Palabras clave: géneros textuales, alfabetización digital, prácticas discursivas, Inglés con Propósitos Académicos

Aspectos a mejorar

Las nuevas tecnologías de la comunicación e información (TIC) son uno de los factores cruciales del nuevo contexto de la educación que favorecen la adquisición de habilidades que apuntan a fomentar la creatividad, a desarrollar la autonomía de los estudiantes, a fomentar la capacidad de tomar decisiones, a capacitar en la resolución de problemas con flexibilidad en el razonamiento y apertura a ideas innovadoras, a trabajar colaborativamente, a optimizar las habilidades comunicativas y propician la selección de la información con pensamiento crítico (Sosa, 2006:18). Estas habilidades, fundamentales en el siglo que corre, hacen “pensar que no se puede alfabetizar en el siglo XXI con las tecnologías del siglo XIX” (Filmus en Sosa, 2006:11). De hecho estas competencias o habilidades son las que notamos que serían interesantes fomentar en nuestra materia, donde los alumnos de 1er año del profesorado de inglés deben mejorar su nivel de lengua -escrita- en uso. Es por eso que entendemos que generar oportunidades de aprendizaje en un ecosistema de TIC promueve el enriquecimiento

disciplinar y de la didáctica de la Lengua Extranjera (LE). En este sentido, acordamos con Coll y col. (2008b) quienes parten del supuesto que entiende que el aprendizaje se relaciona con, y depende de, la calidad de las prácticas que se desarrollan dentro del aula.

Descripción del contexto de intervención

Esta experiencia pedagógica se llevó a cabo dentro del contexto del dictado de la misma materia -Prácticas Discursivas de la Expresión Escrita en Inglés 1- en el año 2018 en dos comisiones de aproximadamente sesenta alumnos cada una. Este espacio curricular se imparte en el primer año de la Carrera de Profesorado de Inglés en el ISFD N°35, Monte Grande, en el segundo cordón del conurbano bonaerense y pertenece al ámbito estatal.

Descripción de la experiencia

Al decidirnos a llevar a cabo este proyecto, partimos de la premisa de alfabetizar en literatura de manera situada utilizando las TIC para que nuestros alumnos aprendan a través de ellas. El uso de textos literarios en la enseñanza de una LE es un valioso recurso de material auténtico para el enriquecimiento cultural, lingüístico y para incentivar a los estudiantes a involucrarse personalmente. (Collie y Slater, 1987). Según Lasa (2018) la conformación de lectores de texto literario está “vinculada a la propia construcción identitaria” del alumno. De esta manera la actividad de lectura y escritura, por naturaleza solitarias, se transforman en prácticas sociales, y aquí nos encontramos nuevamente con el concepto del aprendizaje individual de una LE con un propósito social, por ende comunicativo.

Con estos fines, utilizamos al cuento de J. Thurber como disparador para la tarea de reflexión sobre la vida del protagonista, la de los alumnos, sus sueños, sus anhelos como futuros docentes, entre otros. El texto ficcional pronto dio lugar a debates dentro y fuera del aula, a discusiones en foros, a diversas interpretaciones, a la oportunidad de escucharse entre todos y, de ser posible, arribar a coincidencia. Entendemos que este ecosistema cognitivo que generamos devino en el enriquecimiento de conceptos e ideas generadas a la hora de leer otras obras literarias, usar herramientas TIC y producir contenido mediante ellas y a entender que la diversidad es promotora de pensamiento crítico.

Contextualización – objetivos

El Nuevo Diseño Curricular (DC) para la el Nivel Superior (2017) nos presenta nuevos enfoques y perspectivas de abordaje de la segunda lengua (L2). Esta materia pasó a llamarse “Prácticas Discursivas de la Comunicación Escrita 1”. Es cierto que ya estábamos encuadrados en los paradigmas Postmetodológicos (Kumaradivelu, 2003) en donde apuntamos a que los alumnos trabajen la LE desde la Lingüística Sistémico-Funcional (Halliday, 1979) para enriquecer el mensaje con significado. Es por ello que esta construcción del significado tiene un impacto educativo positivo (Kumaradivelu, 2008) en tanto mejora el desarrollo del discurso en tres niveles: 1- mayor conciencia sociopolítica (a nivel ideacional), 2- mejor comunicación social (a nivel interpersonal) y 3- comprensión del texto más profunda (a nivel textual).

Nuestros propósitos tienen que ver con el desarrollo de prácticas discursivas en la LE mediadas por las TIC. De acuerdo al DC (DGCyE, DES, 2017: 20) destacamos el poder “[o]frecer instancias para abordar y diferenciar selectiva y analíticamente las temáticas, [...] así como también “[f]avorecer prácticas de lectura y escritura vinculadas al campo disciplinar [...], en las que se utilicen críticamente los productos editoriales en soporte gráfico, digital y multimedial relacionados con la enseñanza y el aprendizaje [...]. El uso orgánico de las TIC dentro de nuestro proyecto es fomentado “tanto para comprender los consumos culturales de los estudiantes, como para su incorporación con propósitos de enseñanza”, no solo desde la perspectiva individual como para el “fortalecimiento de los procesos de aprendizaje de los

futuros profesores en un marco de trabajo colaborativo”.

Contenidos trabajados

Dentro del Diseño Curricular para el Nivel Superior (DGCyE, DES, 2017: 78) hemos seleccionado los contenidos más relevantes en este Proyecto Intercátedras. Le dimos preeminencia a la “lectura de textos auténticos [...] con diferentes propósitos”. Nuestros alumnos tuvieron oportunidad de identificar la “información general y la información específica de distintos tipos de [...] géneros. La “coherencia en la construcción de ideas y argumentos y los mecanismos de cohesión” fueron contenidos centrales en el desarrollo de sus intervenciones así como “[l]os procesos de planificación, redacción, edición y corrección.”

En cuanto a la mejora del discurso escrito, nuestros alumnos han accedido al “análisis del texto en términos de coherencia, cohesión, tono, propósito [...]”. Y en lo particular pudieron poner en tensión sus conocimientos “a partir de la teoría de género, describir personas, lugares, escenas, fotografías, narrar escenas, eventos, historias, secuencias narrativas y descriptivas” entre otros.

Espacios curriculares involucrados

Esta experiencia pedagógica se ha llevado a cabo en la misma materia -Prácticas Discursivas de la Expresión Escrita en Inglés 1- aunque en dos cátedras diferentes. Es por ello que la denominamos “Proyecto Intercátedras”. En cada una de ellas se analiza la lengua en uso (LE o L2) con material bibliográfico a veces similar, a veces diferente, aunque en ambas se promueve la escritura creativa con fines comunicativos.

Diseño e implementación de las actividades realizadas mediante el uso de las TIC

Para McRae (1994) los textos literarios son “materiales representacionales” que devienen en contextos de aprendizaje ya que aportan aducto (*input*) esencial para el desarrollo de la L2. El punto de partida y el de arribo del Proyecto Intercátedras son dos cuentos: *The Secret Life Of Walter Mitty* por James Thurber y *La Noche Boca Arriba/ The Night Face up* por Julio Cortázar. Ambos textos tienen la particularidad de tratar un tema tan universal como la relación entre la fantasía y la realidad. Como todas las obras que desafían el tiempo, las historias son tan actuales como cuando fueron creadas.

Este proyecto se divide en dos partes. Empezó en una de las cátedras y siguió durante un mes, al final del cual fue replanteado y replicado en la segunda cátedra. Para la primera etapa (comisión 1°1°) se hizo una búsqueda guiada en internet del contexto sociohistórico de la obra. En diferentes grupos se armaron documentos (Google docs) que refieren al contexto sociohistórico de la historia original y su comparación con la actualidad y se compartieron con el grupo clase. Estos temas que fueron debatidos oralmente. En un segundo momento, luego de actividades de prelectura y lectura del cuento digitalizado (la historia se encuentra en la sección de ficción del sitio web del diario New Yorker) que también fue presentada en formato de audio, comentaron el argumento y revisaron su opinión sobre la relación con las imágenes que lo acompañan. En un tercer momento se trabajó el léxico en otro documento de Google Drive: en una presentación de diapositivas armaron grupos de palabras según su campo semántico (https://docs.google.com/presentation/d/1v70Hlff0gQCSk-G9SuuVSY3UaNBbQswmC8W_q_nTWU/edit#slide=id.g3af7fb8efb_0_10) y en una hoja de cálculo se armó un glosario que incluyó la cita correspondiente, la categoría de palabra y la definición del diccionario que correspondía según el contexto (https://docs.google.com/spreadsheets/d/1R_yPk5LgiByXUlnQpdRfFQXTaLNLrMwdj_ciZJP2bBo/edit#gid=0). Luego de identificar los diferentes sueños que tiene el protagonista, los alumnos señalaron cuáles eran los elementos que funcionaban como unión entre la realidad y la

fantasía. También se les pidió que idearan subtítulos para cada uno de los párrafos presentes en el texto y posteriormente reemplazar uno de los sueños por uno de su creación (<https://docs.google.com/document/d/1InFLKyQ0Gg9goU7-Qm47mNmrl0JCRZ97FauxHJhIHwM/edit#heading=h.jp17k9loez57>). Finalmente, los alumnos debieron reescribir la historia con una versión propia, reemplazando todos los sueños, para ello eligieron sueños escritos por sus compañeros. Como actividad de seguimiento, los alumnos compararon *La vida secreta de Walter Mitty* con *La noche boca arriba* de Julio Cortázar. Todas las actividades quedaron registradas en los diferentes portafolios personales o grupales (www.blogger.com) que crearon a los que le dieron su impronta personal, expresándose no sólo a través de la palabra escrita sino también a través de elementos multimedia que eligieron incorporar. (<https://languageandwrittenexpression1.blogspot.com>). En la segunda parte de este Proyecto Intercátedras (en la comisión 1° 2°) a modo de réplica se llevó a cabo tareas similares. Aunque en este caso se sumaron distintos géneros multimediales. Decidimos incluir el trailer de la película y compararla con el argumento de la historia en. Esta tarea de escritura se llevó a cabo en el blog (Blogger.com) de clase y sirvió la sección Comentarios, como foro de intercambio previo a la lectura incluyeron la presentación de la película, críticas literarias y de cine de diferentes medios. El audiolibro también fue material de exposición a la L2, habiendo sido esta tarea domiciliaria, la encuadramos en el concepto de aula invertida (o *flipped classroom*). A su vez, los alumnos realizaron una actividad áulica en la que tuvieron que escribir su deseo/sueño más secreto de manera anónima para posteriormente sugerir una manera de cumplir el sueño de algún compañero utilizando los comentarios anónimos en un padlet de preguntas y respuestas. También podían calificar el sueño con un sistema de estrellas (<https://padlet.com/sms2002ar/2yiotyshytj7>). La confección de un glosario colaborativo y de una crítica cinematográfica (usando como modelo dos sitios conocidos: [Film Affinity](http://FilmAffinity.com) y [Rotten Tomatoes](http://RottenTomatoes.com) les dieron la oportunidad de sentirse críticos de arte y compartir sus propias visiones sobre la película y el cuento. En una última etapa ambos instancias terminaron con la lectura del cuento de J. Cortázar y la posibilidad de elegir entre: comparar y contrastar ambas obras literarias, compartir sus apreciaciones y juzgar la de sus compañeros, o reescribir una nueva versión del cuento y compartirla con [Wattpad](http://Wattpad.com).

Habilidades / competencias comunicativas y digitales

La forma tradicional tanto de leer como de escribir un texto se fue transformando a medida que se extendió el uso de presentaciones multimedia que contienen animaciones y sonido junto con las líneas del texto original. La tecnología facilitó la divulgación del material producido así como la retroalimentación que obtiene el autor. Fundamentalmente, para el ambiente áulico, les permite a los estudiantes obtener material de diversas fuentes en variados formatos y crear material auténtico propio que comparte con su grupo de estudio así como con los internautas interesados en el tema. Más allá de ser un excelente razón de motivación es una perfecta oportunidad para recibir comentarios, sugerencias y correcciones de otros, a quienes puede o no conocer. La literatura, así compartida, ayuda a traspasar los muros del aula sacando al estudiante en una situación de aislamiento y poniendo a su disposición las herramientas necesarias para desarrollar sus habilidades comunicativas así como expresar su opinión y aprender de y junto a los otros.

Impacto y evaluación de la experiencia

“Great literature is simply language charged with meaning to the utmost possible degree.” (Pound, 1931) En palabras de E. Pound la “buena literatura es simplemente el lenguaje cargado del máximo significado¹⁹” y a eso apuntamos con nuestro Proyecto Intercátedras. Hemos visto

¹⁹ Traducción propia de las autoras

cómo los alumnos de 1er año del Profesorado de inglés de dos comisiones distintas pudieron comunicarse, derribando así los muros de sus aulas. Transitamos como docentes la experiencia de ver a nuestros alumnos interactuar en el mundo real, sincrónica y asincrónicamente, con mayor autonomía, leyendo y produciendo textos auténticos en tanto “prosumidores” de contenido, los vimos encontrar soluciones en forma individual y colectiva a los retos lingüísticos, tecnológicos, académicos que les propusimos. Los vimos crecer y disfrutar de la literatura norteamericana, de la argentina, de los intertextos, de los distintos géneros, de la confusión generada por momentos y finalmente sus logros con los cuales su voz se difundía en los distintos medios seleccionados por nosotras. Aunque al principio fue lento se notó que gradualmente pudieron utilizar la tecnología para acceder a los recursos necesarios y realizar las actividades, así como para expresar y compartir sus conclusiones, opiniones y hacer consultas al docente o a sus pares con mayor facilidad y fluidez a medida que avanzaba el proyecto. También se observó una mejora en la efectividad al buscar información y en su posterior validación (búsqueda de biografías, contexto histórico, definiciones, etc.). A su vez, el hecho que las producciones que se desprendieron de este proyecto fueran auténticas y estaban expuestas al feedback de una audiencia ilimitada, impactó positivamente en la motivación de los estudiantes (wattpad). En cuanto al trabajo colaborativo, la participación de los estudiantes aumentó en aquellas actividades en las que se vieron beneficiados por el trabajo del otro (glosario).

Finalmente quisiéramos agregar que nuestro Proyecto Intercátedras será replicado en 2019 entre dos Institutos de Formación Docente: el ISFD 35 y el 41. Será el eje del mismo otro cuento, una novela gráfica, un *comic*, una narración transmedia ... aún no lo hemos definido. Y seguramente no sólo será replicado, sino mejorado porque la docentes ya no somos las mismas y nuestros alumnos tampoco.

Referencias bibliográficas

- Belloch, C. (2012). *Las Tecnologías de la Información y Comunicación aprendizaje*. Universidad de Valencia. Disponible en <http://www.uv.es/bellochc/pedagogia/EVA1.pdf>
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Canale, M. “*Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing*”, in *Applied Linguistics*, 1 (1980) p.1
- Collie, J. y Slater, S. (1987). *Literature in the Language Classroom: a resource book of ideas and activities*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crystal, D. (2013). “*World Englishes*” en British Council Serbia. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=2_q9b9YqGRY. Última visita: 29/07/18.
- DGCyE -DES *Diseño Curricular de Nivel Superior*. Profesorado de Inglés. (2017).
- Halliday, M.A.K. (1979). *El lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Halliday, M. (2004). *An Introduction to Functional Grammar*. Reino Unido: Hodder Arnold.
- Kramsch, C. (1995). *Context and Culture in Language Teaching*. Reino Unido: OUP.
- Kumaravadivelu, B (2003). “*A Postmethod Perspective on English Language Teaching.*” in *World Englishes*. Vol 22 (4).
- _____ (2008). *Cultural Globalization and Language Education*. EEUU: Yale Univ.
- Lasa, C. et al. (2018). *Literatura y Formación Docente*. Argentina: Trenzas de Escritura.
- McRae, J. (1994). *Literature with a small 'l'*. Reino Unido: Macmillan Education.
- Pañtridge, B. (2001). *Genre and the Language Learning Classroom*. EEUU: University of Michigan Press.
- Pound, E. (1931). *How to Read*. London: Desmond Harmsworth.
- Pelgrum, W.J.; LAW N. (2004) *Les TIC et l'education dans le monde: tendances, enjeux et perspectives*. Francia: IIPÉ-UNESCO.

Sosa, H. (2006). *La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en los Sistemas Educativos*. Buenos Aires: UNESCO- Ministerio Educación de la Nación Argentina

Fuentes literarias citadas:

Cortázar, J. (1956). "La Noche Boca Arriba." en Final de Juego. Disponible en <https://www.ucm.es/data/cont/docs/119-2014-02-19-Cortazar.LaNocheBocaArriba.pdf>.

Última visita: 04 /02/19

The Night Face Up. Disponible en: <http://www.cabrillo.edu/~ewagner/WOK%20Eng%202/Night%20Face%20Up%20-%20Cortazar.pdf> Última visita: 04 /02/19

Thurber, J. (1939). "The Secret Life of Walter Mitty." en The New Yorker. Disponible en <https://www.newyorker.com/magazine/1939/03/18/the-secret-life-of-walter-james-thurber> . Última visita: 04/02/19

**MAPAS CONCEPTUALES Y MENTALES EN LÍNEA:
APRENDIZAJE COLABORATIVO PARA DESARROLLAR LA LECTURA COMPRESIVA EN INGLÉS**

Starc, Mariela K.
Programa de Idioma Inglés, UNS
mariela.starc@uns.edu.ar

En este trabajo se describe una experiencia didáctica desarrollada en un curso avanzado de lectura comprensiva de textos en inglés destinado a estudiantes universitarios de todas las áreas disciplinares (Ciencias Exactas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales e Ingenierías). Se trata de una propuesta mediada por tecnologías que se fundamenta en la necesidad de mejorar la interpretación de textos auténticos en inglés y en el interés por fortalecer la competencia digital, definida como “el uso creativo, crítico y seguro de las tecnologías de información y comunicación para alcanzar los objetivos relacionados con el trabajo, la empleabilidad, el aprendizaje, el tiempo libre, la inclusión y participación en la sociedad” (INTEF, 2017, p. 12).

A partir de un relevamiento previo, se constató que las áreas más destacadas de la competencia digital de los estudiantes comprenden las habilidades de búsqueda y selección de información y las habilidades de comunicación e interacción. En cambio, los aspectos vinculados con la creación e integración de contenidos y la resolución de problemas son los menos explorados. Ante esta perspectiva, se diseñó una tarea para fomentar el aprendizaje colaborativo que consiste en la elaboración de un mapa conceptual o mental con herramientas digitales para sintetizar el capítulo de un libro.

Esta tarea grupal se sustenta en la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel (1968) y en los aportes de Novak (1998) y Buzan (2004) sobre los procesos cognitivos que se activan para elaborar organizadores gráficos que ayudan a mejorar la comprensión lectora. Asimismo, se apoya en los principios pedagógicos de los entornos personales de aprendizaje (Adell y Castañeda, 2010) y del conectivismo (Siemens, 2006), que consideran al aprendizaje como un proceso de creación de conexiones que nos permiten estar actualizados y preparados para acceder a nuevos conocimientos en el futuro.

Palabras clave: mapa conceptual, mapa mental, competencias digitales, comprensión lectora, inglés

Necesidad a mejorar

Esta propuesta mediada por tecnologías se fundamenta, por un lado, en la necesidad de mejorar la interpretación de textos auténticos en inglés y, por otro, en el interés por fortalecer la competencia digital de los estudiantes universitarios, que entendemos como “el uso creativo, crítico y seguro de las tecnologías de información y comunicación para alcanzar los objetivos relacionados con el trabajo, la empleabilidad, el aprendizaje, el tiempo libre, la inclusión y participación en la sociedad” (INTEF, 2017, p. 12). Por medio de un relevamiento realizado al inicio del ciclo lectivo, se detectó que los estudiantes se destacan por sus habilidades para buscar, seleccionar y almacenar información y para comunicarse e interactuar en línea, pero necesitan mejorar su capacidad para crear e integrar contenidos digitales y para resolver problemas con las tecnologías.

Descripción del contexto de intervención

Esta experiencia didáctica se implementó en el Curso de Lectura Comprensiva de Textos en

Inglés (CLCTI), un espacio extracurricular organizado en cuatro niveles (I, II, IIIA y IIIB) y dirigido a los estudiantes de todas las áreas disciplinares (Ciencias Exactas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales e Ingenierías) que deseen adquirir las competencias básicas para desempeñarse con éxito en el Examen de Suficiencia de Idioma Inglés, requisito para todas las carreras. El CLCTI se dicta en el Programa de Idioma Inglés de la Universidad Nacional del Sur. Cada nivel es cuatrimestral y tiene una carga horaria de 4 horas semanales. La modalidad de dictado es presencial, con soporte de la plataforma Moodle para el intercambio de información, materiales y mensajes, y la realización de actividades de práctica extra.

Descripción de la experiencia

Se desarrolló una tarea grupal que consiste en la elaboración de un mapa conceptual o mental con herramientas digitales para sintetizar el capítulo de un libro. Esta tarea se sustenta en la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel (1968) y en los aportes de Novak (1998) y Buzan (2004) sobre los procesos cognitivos que se activan para elaborar organizadores gráficos que ayudan a mejorar la comprensión lectora. Asimismo, se apoya en los principios pedagógicos de los entornos personales de aprendizaje (Adell y Castañeda, 2010) y del conectivismo (Siemens, 2006), que consideran que cada persona construye su propio conjunto de herramientas, fuentes de información y actividades que utiliza asiduamente para aprender, y sostienen que el aprendizaje es un proceso de creación de conexiones que nos permiten estar actualizados y preparados para acceder a nuevos conocimientos en el futuro.

Contextualización – objetivos

Se espera que los estudiantes logren:

- perfeccionar su alfabetización académica en lengua inglesa;
- aplicar eficazmente las estrategias de lectura comprensiva;
- adquirir competencias digitales aplicables en el contexto académico y profesional;
- desarrollar habilidades de trabajo en equipo;
- reflexionar sobre sus habilidades expositivas; y
- brindar retroalimentación significativa a sus pares.

Contenidos trabajados

Los contenidos incluyen el concepto y las principales características de los mapas conceptuales y mentales, además de las similitudes y diferencias entre ambos tipos de diagramas.

Espacios curriculares involucrados

La tarea se realizó en una comisión del Nivel IIIB del CLCTI integrada por 29 estudiantes con un conocimiento intermedio de la lengua inglesa (Nivel B1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas). En este nivel se espera que los alumnos sean capaces de leer y comprender un texto académico complejo y extenso de las áreas técnica, científica y humanística; adaptar la modalidad y velocidad de lectura según el tipo textual y la finalidad; utilizar materiales de consulta de manera selectiva y apropiada; y expresar adecuadamente las ideas principales en español.

Diseño e implementación de las actividades realizadas mediante el uso de las TIC²⁰

El trabajo práctico grupal (TPG) planteado consistió en la elaboración colaborativa de un mapa conceptual/mental para sintetizar, en español, un capítulo del libro *What's Next? Even Scientists Can't Predict the Future – Or Can They?* (Al-Khalili, 2017), que es una compilación de ensayos de 18 científicos y expertos que exploran qué nos depara el futuro en materia de computación, medicina, clima, transporte y energía, entre otros temas.

Durante la etapa de preparación para la tarea, los estudiantes armaron los grupos de trabajo (2 o 3 integrantes), seleccionaron el capítulo para leer, leyeron un apunte proporcionado por la profesora, que contiene la definición de mapa conceptual/mental, instrucciones para elaborarlos y un listado de las ventajas de cada uno y de las diferencias entre ambos. Asimismo, por medio de tutoriales y videotutoriales sugeridos, aprendieron a utilizar una de las herramientas digitales recomendadas para crearlos (Popplet, Cacao y Bubbl.us) o alguna otra de su elección.

En la etapa de desarrollo, leyeron y resumieron el capítulo elegido, elaboraron el mapa conceptual/mental, compartieron la imagen o el enlace en un foro habilitado en *Moodle* y realizaron una breve presentación oral (10 minutos) del mapa elaborado para explicar los conceptos principales y las relaciones significativas entre ellos. La profesora adoptó un rol de guía y mediadora tanto en clase como en los foros de consulta.

Por último, en la etapa de evaluación, los estudiantes hicieron su retroalimentación sobre las producciones de todos los grupos por medio de un formulario de *Google* y la docente envió una devolución final integradora a cada grupo.

El cronograma de trabajo fue consensuado con los estudiantes según el siguiente detalle: se destinaron 5 días para la formación de los grupos y la elección del capítulo; 30 días para la lectura, la elaboración de los mapas y su publicación en *Moodle*, 10 días para la evaluación de los mapas de todos los grupos y 2 días para las exposiciones de los 11 grupos que se conformaron (7 integrados por 3 alumnos y 4, por 2).

Para evaluar el trabajo se elaboraron dos rúbricas que se dieron a conocer de antemano con el doble propósito de explicitar objetivamente los niveles de logro esperados y brindar una herramienta de revisión final antes de la entrega.

Bajo la premisa de que el acto de evaluar debe ser un conjunto de procedimientos didácticos en los que no solo el docente sino también los alumnos estén activamente involucrados (Anijovich, 2010), se adoptó una modalidad combinada que integra la valoración del profesor con las apreciaciones de los estudiantes (100 puntos). Para evaluar el mapa conceptual/mental se consideró solo el desempeño grupal (60 puntos de la retroalimentación del profesor y 15 de los pares), mientras que para la exposición se tuvo en cuenta tanto el desempeño grupal (10 puntos) como individual (15 puntos) y no hubo participación de los pares.

La rúbrica utilizada para el mapa conceptual/mental incluye los siguientes criterios: desarrollo del tema, organización, uso de palabras clave, elementos característicos y colores, tipografía e imágenes. Cabe aclarar que, si bien podría usarse una rúbrica diferente para cada tipo de mapa, optamos por diseñar una que se aplique a ambos para unificar la evaluación y simplificar su comprensión. En tanto que la rúbrica para evaluar la exposición considera criterios como el contenido y la estructura, las habilidades expositivas (oratoria, lenguaje corporal, etc.) y el material de soporte (mapa, fotos, videos).

Habilidades / competencias comunicativas y digitales

Cuando se trabaja en forma colaborativa, se favorece el desarrollo de habilidades

²⁰ Hemos creado un mural en línea que contiene información relevante sobre la implementación y los resultados de la actividad. Para verlo, acceder a: <https://padlet.com/mariestarc/856qpgbq12t8>

comunicativas tanto verbales, de recepción (escuchar y leer) y de emisión (hablar y escribir), como no verbales.

En cuanto a la lectura, son claras las ventajas que los mapas conceptuales/mentales ofrecen para la comprensión de textos complejos. Los mapas conceptuales son herramientas para representar los conocimientos y la estructura del conocimiento en cualquier terreno (Novak, 1998) a la vez que mejoran la capacidad de análisis y reflexión para poder entender y plasmar las relaciones entre los conceptos en forma de proposiciones con significado. Por su parte, los mapas mentales respetan la natural creatividad del cerebro y facilitan procesos cognitivos como la imaginación y la asociación (Buzan, 2004) mediante la visualización de ideas de manera gráfica y dinámica para ayudar a explicar un tema específico. Es decir que, ambos tipos de diagramas facilitan la extracción y organización de los conceptos principales. Esto supone una abstracción mediante la que se selecciona, ordena y sintetiza la información, una elaboración en la que entran en juego los conocimientos previos del lector y una representación esquematizada del contenido del texto.

Con respecto a las habilidades para escribir, un mapa conceptual permite que las ideas fluyan y se conecten más libremente que a través de la escritura lineal. Mientras que un mapa mental es una excelente herramienta para tomar notas y apuntes, ya que utilizando solo palabras o frases clave, así como imágenes o figuras, permite sintetizar una gran cantidad de información. A esto se suma la habilidad de expresar dichos conceptos adecuadamente en español, como lo requiere la tarea.

Al trabajar en grupo, es importante poner atención en lo que la otra persona está diciendo, hacer preguntas aclaratorias y reformulaciones para garantizar la comprensión y poder responder de la manera adecuada. Esto es posible si se emplea la escucha activa y si se habla de manera clara, concisa y directa para evitar confusiones y malentendidos. Asimismo, al expresarse y actuar con empatía, es decir, tratando de comprender y respetar el punto de vista del otro, se genera un entorno que facilita la negociación de significados entre pares y, por tanto, mejora la comunicación. Estas habilidades de habla también se aplican durante la exposición oral de los trabajos cuando los estudiantes tienen, además, la posibilidad de poner en práctica sus habilidades de comunicación no verbal por medio del lenguaje corporal, la postura, los gestos con las manos, el contacto visual y el tono y volumen de la voz.

En relación con las competencias digitales, además de contribuir a reforzar los puntos fuertes de los estudiantes (información y comunicación), el TPG está orientado a la adquisición de competencias relacionadas con la creación de contenidos digitales y la resolución de problemas. Es decir que, durante el proceso, los estudiantes desarrollan su capacidad de aplicar su conocimiento previo para producir y editar contenidos originales en español, a partir de un texto en inglés, con el formato de un mapa conceptual/mental elaborado con herramientas en la nube. Al mismo tiempo, mejoran su capacidad de resolver problemas que surgen cuando las tecnologías no funcionan, utilizar las tecnologías para solucionar problemas, elegir la herramienta que se ajuste a sus objetivos y evaluar su efectividad. En síntesis, por medio de este TPG, los estudiantes pueden demostrar que son capaces de aprender a hacer algo nuevo con las tecnologías.

Impacto y evaluación de la experiencia

Entre los aspectos más destacados de las producciones de los estudiantes, tanto en la evaluación de la profesora como de los pares, se puede mencionar que la mayoría de los grupos lograron sintetizar adecuadamente las ideas principales del capítulo leído y organizar los conceptos de manera clara y equilibrada, además de utilizar colores y tipografía atractivos e imágenes adecuadas en el caso de los mapas mentales. En cuanto al uso de palabras clave, para la docente el desempeño fue muy bueno en la mayoría de los casos, mientras que para los estudiantes fue bueno. Y en el rubro que contempla la diferenciación entre las ideas principales y secundarias, el uso de palabras de enlace (mapas conceptuales) o de una imagen

asociada con el tema (mapas mentales), la profesora consideró que la mayoría lo hizo muy bien y las calificaciones de los pares se dividieron entre muy bien y bien.

En general, se observa que en todos los rubros los estudiantes fueron más exigentes que la profesora para calificar el desempeño de sus pares, lo que indicaría que asumieron la tarea con responsabilidad y compromiso, sin limitarse únicamente a “cumplir” con un requisito o tratar de “ayudar” a sus compañeros con una buena puntuación.

Por último, de los resultados obtenidos se desprende que todos los grupos demostraron que aprendieron a diferenciar un mapa conceptual de un mapa mental y a utilizar eficazmente tanto las herramientas propuestas (Popplet, Cacao y Bubbl.us) como una nueva (Coggle).

En las exposiciones, todos los equipos hicieron un uso eficiente del tiempo asignado y demostraron su comprensión del tema desarrollado. Los aspectos a mejorar se relacionan con el lenguaje corporal (postura rígida, gesticulación exagerada), la pérdida de contacto visual con la audiencia al consultar los apuntes utilizados como ayuda memoria y la dificultad para proyectar la voz para que todos pudieran escuchar bien.

Para conocer las impresiones de los alumnos acerca de la experiencia, se elaboró una breve encuesta en Google Drive que aporta información relevante para estimular los procesos metacognitivos de los estudiantes y mejorar nuestras prácticas docentes.

La mayoría consideró que las instrucciones fueron muy claras y los plazos, suficientes. Los aspectos de la tarea que les resultaron más fáciles o estimulantes fueron: comunicar y justificar sus ideas (63%), escuchar las opiniones de los demás (66%) y negociar y mediar entre posiciones diversas (66%). Mientras que los aspectos más difíciles o desafiantes fueron: coordinar días y horarios para reunirse a trabajar (44%) y conectarse para trabajar colaborativamente en línea (37%).

Al tener que valorar su desempeño en distintas áreas, los estudiantes calificaron con “bien” sus habilidades para leer y comprender un texto complejo en inglés (48%), identificar y relacionar conceptos principales (59%), y evaluar a sus pares (55%); y con “muy bien” su capacidad de comprender la diferencia entre mapa conceptual/mental (74%), utilizar las herramientas digitales para elaborarlos (55%), hacer una presentación oral (40%) y trabajar colaborativamente (66%).

Solo 3 alumnos conocían alguna de las herramientas sugeridas para crear mapas; la mayoría aprendió a utilizarlas a prueba y error y no suele utilizar aplicaciones para crear contenidos (murales, audios, videos) en otras asignaturas.

Casi todos (80%) consideraron que los criterios de evaluación fueron claros y que es importante conocerlos de antemano. Sobre la experiencia de evaluar a sus pares, indicaron que los obligó a analizar cada mapa con detenimiento (63%), los ayudó a comprender mejor en qué consiste un mapa conceptual/mental (48%) y los motivó participar en el proceso evaluativo (52%). En cuanto a la modalidad de evaluación considerada más efectiva para un trabajo grupal, las respuestas se dividieron entre evaluación del profesor + retroalimentación de los pares y evaluación del profesor + retroalimentación de los pares + autoevaluación.

Por último, compartimos algunas observaciones: *“Fue buena la idea de leer un libro que no esté adaptado porque generó un desafío para comprenderlo.”* (Yamila B.) *“El capítulo me brindó información nueva y me generó ganas de buscar más información y poder relacionarla con temas de una materia que curso ahora.”* (Mariela G.) *“Me parece muy bueno poder usar Internet y herramientas digitales en el ámbito universitario.”* (Rocío M.) *“Estuvo bueno aprender a usar otras herramientas ya que siempre se cae en el PowerPoint.”* (Ezequiel C.)

A partir del análisis de los resultados de la actividad y de los comentarios recibidos, pensamos que tal vez se podrían hacer algunos cambios que aumenten aún más el protagonismo los estudiantes en el proceso evaluativo. Por ejemplo, podrían participar en el diseño de las rúbricas o contribuir en la evaluación de las exposiciones; o quizá sería beneficioso agregar una instancia de autoevaluación tanto del desempeño individual como grupal.

Para concluir, esta experiencia didáctica nos ha permitido concientizar a los estudiantes acerca de la importancia de expandir sus entornos personales de aprendizaje sumando herramientas

digitales para crear contenidos, demostrarles que en grupo se potencian sus habilidades para comprender textos complejos en inglés, motivarlos a reflexionar sobre los resultados obtenidos tanto por ellos como por sus pares, y, fundamentalmente, contribuir desde la universidad a su formación en el trabajo colaborativo, una de las competencias más valoradas en los diversos ámbitos profesionales.

Referencias bibliográficas

- Adell, J. y Castañeda, L. (2010). Los Entornos Personales de Aprendizaje (PLEs): una nueva manera de entender el aprendizaje. En R. Roig y M. Fiorucci (Coords.) *Claves para la investigación en innovación y calidad educativa. La integración de las Tecnologías de la Información y la comunicación y la Interculturalidad en las aulas*. Alcoy, España: Marfil.
- Al-Khalili, J. (Ed.) (2017). *What's Next? Even Scientists Can't Predict the Future – Or Can They?* Great Britain: Profile Books Ltd.
- Anijovich, R. (2010). La retroalimentación en la evaluación. En Anijovich, R. (Comp.) *La evaluación significativa*. 1a ed. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Ausubel, D. P. (1968). *Psicología educativa: Una visión cognitiva*. Nueva York, EE.UU.: Holt, Rinehart y Winston.
- Buzan, T. (2004). *Cómo crear mapas mentales*. Madrid, España: Urano.
- INTEF. (2017). Aprende INTEF. España: *Marco Común de Competencia Digital Docente*. Recuperado de https://aprende.intef.es/sites/default/files/2018-05/2017_1020_Marco-Com%C3%BAn-de-Competencia-Digital-Docente.pdf
- Novak, J. D. (1998). *Learning, Creating, and Using Knowledge: Concept Maps as Facilitative Tools in Schools and Corporations*. Mahwah, NJ, U.S.A.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Siemens, G. (2006). *Conociendo el conocimiento*. (E. Quintana, D. Vidal, L. Torres y VA Castrillejo, Trads. Ediciones Nodos ELE). Recuperado de <http://www.nodosele.com/editorial>

EXPERIENCIA PILOTO: COMUNIDAD DE INDAGACIÓN EN ENTORNOS VIRTUALES

Trebucq, Maria Dolores
dtrebucq@unc.edu.ar

García Ferreyra, Emilse
emilsegf@gmail.com

Strieder, María Silvina
silvina.strieder@gmail.com

Facultad de Lenguas, UNC

Esta ponencia tiene por objetivo socializar el avance de un proyecto de investigación sobre educación de grado a distancia en la Facultad de Lenguas (FL), avalado y subsidiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica (SECyT). Basados en los postulados teóricos de Anderson, Garrison y Archer (2000), nos abocamos al estudio del tecno-modelo Comunidad de Indagación (COI) y sus tres componentes principales: la presencia social, la presencia cognitiva y la presencia docente. Con estos conceptos en mente, se diseñaron actividades para el aula virtual de la asignatura Historia de la Lengua, perteneciente al 4to año del Profesorado y la Licenciatura en Inglés de la Facultad de lenguas y se llevó a cabo un estudio piloto en el que se reemplazó la participación presencial de los estudiantes por la participación a distancia. Una vez terminado el estudio piloto, administramos una encuesta que arrojó luz en cada una de las presencias que componen el modelo mencionado. Analizamos los resultados e identificamos coincidencias, tendencias y diferencias entre las respuestas. Los resultados obtenidos nos permiten no sólo reflexionar sobre la aplicación del Modelo COI para la enseñanza virtual sino también analizar el desempeño, las percepciones y las expectativas de los estudiantes como participantes de espacios colaborativos de trabajo en entornos virtuales.

Palabras clave: experiencia piloto, comunidad de indagación, aula virtual, educación superior

Descripción del problema

Como anticipa Marta Mena (2013), en las últimas décadas la educación se imparte en un contexto tecnológico que conforma “un camino hacia la virtualización”. En efecto, esta tendencia se ve reflejada en una creciente oferta de educación a distancia en el nivel superior, especialmente por parte de instituciones privadas y públicas. En el ámbito universitario, la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba hace unos años ofrece carreras de posgrado dictadas íntegramente de manera virtual y es posible observar que la matrícula aumenta año tras año en detrimento de las carreras presenciales. Esto nos lleva a pensar que la educación virtual o educación a distancia se está consolidando como una característica del siglo XXI. Ahora bien, a nivel de grado, recién en el año 2017 el Ministerio de la Nación emitió la Res. 2641-E/2017 que permite la modalidad no presencial en las aulas de grado. En efecto, la mencionada normativa prevé el dictado de hasta un 50% de las horas de clase de carreras de grado a través de medios no presenciales. En este nuevo marco normativo la Secretaría Académica de la Facultad de Lenguas lanzó el Programa Estímulo para el mejoramiento de las prácticas pedagógicas (Res. HCD 166/17), en el cual la cátedra de Historia de la Lengua obtuvo el segundo lugar y dio inicio al proceso de virtualización del 25% de la asignatura.

Contexto de intervención

La cátedra Historia de la Lengua cuenta con un aula virtual de la plataforma Moodle desde el año 2010, momento en que se la comenzó a usar como complemento a la práctica áulica y como repositorio de recursos multimedia. El aula ha sido utilizada para acceder a materiales de lectura, audios y videos ilustrativos de los períodos históricos de la lengua inglesa; además, han compartido en el aula sus producciones con el resto de la clase y regularmente realizan actividades colaborativas de pre-clase tales como contestar cuestionarios o buscar información específica. Finalmente el aula contiene ejercitación para que los estudiantes puedan realizar práctica adicional de manera autónoma y en los tiempos que dispongan.

Los estudiantes cursan el 4to año de las carreras de Profesorado o Licenciatura en Lengua Inglesa y acuden a clase una vez por semana durante casi tres horas. Dado que la cátedra ofrece a los alumnos la posibilidad de promoción sin examen final, los estudiantes usualmente tienen un alto grado de participación en clase, requisito esencial para promocionar la asignatura. Por su parte, el equipo docente está compuesto por una profesora titular, una adjunta, una asistente, una adscripta y dos ayudantes de alumnos. Todos promovemos el uso del aula virtual siempre teniendo en cuenta el carácter complementario y secundario a las clases presenciales, hemos asistido a capacitaciones sobre virtualización y creemos en el potencial de la educación virtual.

Descripción de la experiencia

La experiencia áulica que describimos en esta ponencia se enmarca en un proyecto de investigación sobre la aplicación del enfoque Comunidad de Indagación (CoI) en entornos virtuales. Los objetivos del estudio piloto llevado a cabo durante el año 2018 se resumen en: a) analizar el impacto de las actividades diseñadas en el aula virtual en cuanto a su potencial de promoción de alguna de las presencias que componen el modelo CoI; b) categorizar las actividades de acuerdo al tipo de presencia que fomentan (presencia docente, presencia social y presencia cognitiva); b) encuestar a los alumnos para conocer sus percepciones sobre la actividad virtual; c) evaluar la eficacia del tecno-modelo CoI para la virtualización del 25% de la asignatura Historia de la Lengua; d) obtener datos que evidencian la conveniencia de la incorporación de la modalidad virtual a otras asignaturas de grado.

El marco teórico que guía la investigación mencionada y contextualiza los objetivos planteados gira en torno a la implementación del modelo técnico-educativo Comunidad de Indagación, propuesto por Anderson, Garrison y Archer (2000). Para explicar el modelo CoI, debemos compartir el concepto de comunidad de aprendizaje o comunidad de indagación. Este se refiere a una agrupación de personas en un proyecto educativo de aprendizaje cooperativo, abierto, participativo y flexible (Garin, 2006 citado en González Miy, Herrera Díaz y Díaz Camacho, 2015); en otras palabras, estudiantes y docentes se involucran en una experiencia educativa donde construyen el conocimiento a medida que participan en las prácticas educativas. En el modelo CoI coexisten tres elementos interdependientes que conforman la estructura de cada experiencia educativa y que cumplen una función particular: la presencia social, la presencia cognitiva y la presencia docente. Los autores del modelo definen a la presencia social como “la habilidad de los participantes de una comunidad de indagación para proyectarse social y emocionalmente como personas reales, a través del medio de comunicación utilizado” (ob. cit. p. 89). En este sentido, la proyección como personas reales, facilita el pensamiento crítico de los participantes y por lo tanto promueve la presencia del segundo elemento del modelo, la presencia cognitiva. En los ambientes de educación virtual, la presencia cognitiva se genera en cuatro fases, a saber, a) detonación, que genera el interés en la temática; b) exploración, que promueve intercambio de ideas y discusiones; c) integración, donde el cruce de reflexiones entre participantes genera nuevas ideas; y d) resolución, donde se consolida el aprendizaje (González Miy, Herrera Díaz y Díaz Camacho, 2015). Finalmente, la

presencia docente se materializa en un nuevo rol docente de diseñador, facilitador y director de procesos cognitivos y sociales, que tiene como propósito lograr resultados valiosos personal, significativa y educacionalmente (2000, p.90). Este último componente del modelo Col es esencial para la creación y el mantenimiento de un ambiente propicio en el que los estudiantes se expresen con confianza, interactúen entre ellos y con el docente e incrementen el interés por la temática que aborden. En conclusión, el modelo destaca el rol de cada componente en el objetivo final que es la construcción colaborativa del conocimiento.

La experiencia comenzó con la capacitación docente ofrecida por el Campus Virtual de la FL donde aprendimos a repensar nuestras prácticas docentes y complementamos con las lecturas individuales sugeridas para el caso puntual. Además, tuvimos reuniones grupales en las que aunamos criterios de diseño y de evaluación de las actividades que preparamos para el estudio piloto. Efectivamente, en el año 2018 llevamos a cabo el estudio piloto: propusimos el trabajo con secuencias didácticas en el aula virtual de la asignatura; se reemplazaron algunas actividades prácticas que se llevaban a cabo en clases presenciales para estudiar la evolución del léxico de la lengua inglesa por nuevas actividades alojadas en el aula virtual. La característica saliente de estas nuevas actividades es que promueven la investigación grupal, la reflexión individual y en definitiva, la construcción colaborativa del conocimiento. Al finalizar el año lectivo y dicho estudio piloto, se administró a los estudiantes una encuesta que recabó datos tanto sobre sus experiencias previas como sobre sus percepciones relacionadas al diseño del aula virtual en cuestión, efectividad de las actividades, claridad de las consignas, precisión en la retroalimentación recibida y expectativas para una futura implementación de la modalidad virtual. A continuación, nos referiremos a la experiencia en sí y a los resultados obtenidos en la encuesta administrada oportunamente.

Contenidos trabajados

Se diseñaron tres secuencias didácticas como acompañamiento práctico del contenido teórico de la segunda etapa del año 2018; es decir, actividades relacionadas con los tres periodos históricos tratados en la materia: Inglés Antiguo, Inglés Medio e Inglés Moderno. La primer actividad consistió en la participación en un foro donde los estudiantes contribuyeron no solo con respuestas a un cuestionario sobre el Inglés Antiguo sino con opiniones y enlaces externos; la segunda actividad propició la construcción colaborativa sobre los eventos más relevantes del periodo Inglés Medio como disparadores de cambios en el léxico de la lengua inglesa; la tercera actividad versó sobre el periodo Inglés Moderno y se trabajó mediante la escritura colaborativa de un resumen en un documento compartido. De estas tres secuencias didácticas profundizaremos en el análisis de la segunda.

Diseño e implementación de las actividades realizadas mediante el uso de las TIC

La secuencia didáctica que describiremos en el presente trabajo se centró en el aprendizaje de los contenidos de la unidad 4 de Historia de la Lengua (Inglés Medio) Para esta temática se diseñó una actividad utilizando como recurso tecnológico la aplicación *Padlet*, que reemplazó el trabajo de la clase presencial. Asimismo, se habilitó un foro de discusión para la comunicación entre los alumnos. Los objetivos de la actividad fueron dos: en primer lugar, que los estudiantes conocieran los principales sucesos acaecidos en Gran Bretaña durante la Edad Media y que reflexionaran acerca de la influencia que tuvieron sobre la lengua inglesa y, en segundo lugar, que elaboraran una síntesis mostrando dichas conexiones de forma colaborativa. Para llevar a cabo la actividad los estudiantes desde sus hogares: a) Leyeron material de lectura, y video asignado por la cátedra para obtener la información histórica necesaria; b) Retomaron la discusión sobre los factores extra-lingüísticos que tienden a producir cambios en las lenguas, temática que ya había sido abordada de manera presencial en la primera unidad del programa; c) Discutieron sobre la manera en que ciertos hechos y

características contextuales de la Edad Media impactaron en el estatus y evolución de la lengua inglesa a través de un foro; d) Accedieron al padlet creado por las docentes, y contribuyeron con la descripción de uno de los eventos o con sus efectos en la lengua y completaron los aportes de otros participantes. También podían añadir al *Padlet* imágenes, links a páginas o videos siempre y cuando reconocieran las fuentes de dichos recursos.

Habilidades / competencias comunicativas y digitales

La puesta en práctica de todas las secuencias didácticas propuestas en el aula virtual de la asignatura Historia de la Lengua puso en juego el desarrollo de alfabetizaciones digitales tales como las alfabetizaciones de hipertexto, hipermedial e impresa al interpretar consignas y leer posteos de compañeros en el mural colaborativo; las alfabetizaciones de búsqueda, informacional y de filtrado para armar respuestas válidas y pertinentes; y alfabetizaciones personales, de participación e interculturales puestas de manifiesto al esbozar sus respuestas en el entorno virtual propuesto.

Impacto y evaluación de la experiencia

A diferencia de la clase presencial donde solo unos cuantos alumnos permanecen activos y motivados, la respuesta de los estudiantes a todas las actividades virtuales planteadas fue entusiasta y enriquecedora. Nos centraremos en la actividad descrita más arriba, la construcción colaborativa de un *Padlet* sobre los eventos del Inglés Medio y su impacto en el inglés, para analizar su potencial para promover los componentes del enfoque Col. Comenzaremos analizando la presencia social. Recordamos que dentro del modelo Col, la presencia social se materializa en la proyección de los estudiantes como personas reales. A diferencia de algunas actividades llevadas a cabo en modalidad presencial donde los estudiantes permanecen pasivos esperando la intervención del docente, los estudiantes tomaron roles activos y en muchos casos creativos que, con sentido de autoría, les permitieron hacerse responsables de su aprendizaje en una red colaborativa de trabajo: entre todos buscaron información, relacionaron conceptos, interactuaron con diferentes fuentes, negociaron significados y produjeron textos claros y completos. De hecho, muchos participantes también contribuyeron con links a videos ilustrativos del periodo o a páginas web que ampliaban sus aportes con más detalles.

Desde un punto de vista cognitivo, pudimos identificar todas las fases que evidencian la presencia cognitiva. Los estudiantes contribuyeron con datos obtenidos de diversas fuentes, lo que demuestra el interés en la temática; incorporaron también opiniones propias sobre algún punto en particular, lo que promovió el intercambio de ideas y completaron los aportes de otros estudiantes produciendo así el cruce de reflexiones entre participantes. Todo esto demuestra que se activaron competencias tales como la comprensión, el análisis, la aplicación del conocimiento previo a nuevas situaciones, la evaluación y la creación del conocimiento en un trabajo de equipo. En cuanto a las competencias puestas en juego en esta actividad, siguiendo a Dudeney, Hockly & Pegrum (2013) pensamos que se promovieron las alfabetizaciones de hipertexto, hipermedial, de búsqueda, informacionales, personales, de participación e interculturales; todas ellas responden a las alfabetizaciones digitales que necesitarán nuestros estudiantes para desempeñarse en la sociedad hipermedial e intercultural en la que deberán actuar.

Con respecto a la presencia docente, en un todo de acuerdo con el enfoque Col, las docentes guiaron, facilitaron y moderaron las intervenciones; dieron retroalimentación y recuperaron los conocimientos construidos; es decir que propiciaron las condiciones y los medios para que el trabajo colaborativo y en comunidad fuera posible.

Como ya se ha mencionado, una vez concluida la etapa de implementación del estudio piloto, se administró una encuesta a los estudiantes que participaron de la experiencia. De los

resultados se desprenden las siguientes conclusiones: La mitad de alumnos (21 de 42) manifestaron prefieren la modalidad virtual sobre la modalidad presencial debido a razones tales como la conveniencia en el manejo de sus tiempos, el ahorro de tiempo y dinero, la posibilidad de trabajar en colaboración con compañeros de manera asincrónica. La otra mitad resaltó la necesidad de contar con la presencia del profesor para evacuar dudas en el momento en que surgen, las dificultades técnicas que pudieran existir en la modalidad virtual y la naturaleza extensa de la materia que en el dictado presencial obliga a llevarla al día y no permite relegar su estudio. Estas opiniones divididas demuestran que ha sido un acierto de la Facultad de Lenguas la implementación de la virtualización de solo el 25% de las asignaturas porque evidentemente el proceso de adaptación lleva su tiempo. Al ser invitados a expresarse sobre aspectos clave como la complejidad de las actividades, la organización de sus tiempos, la claridad de las consignas, la posibilidad de participación, el feedback docente, las respuestas no fueron tan precisas como esperábamos. Dieciséis alumnos respondieron claramente y solo uno de ellos expresó opiniones negativas. El resto ponderó aspectos tales como la simplicidad de las actividades, la conveniencia de trabajar en grupos, la organización cuidadosa de los docentes, la conveniencia de contar con el contenido de la unidad en el aula virtual para usarlo como resumen, la obligación que generó la actividad de buscar nuevas fuentes de información, la posibilidad de contar con más tiempo para pensar y compartir opiniones “sin el miedo a exponerse” frente al curso que a veces tiene lugar en las clases presenciales. En fin, prácticamente todos los alumnos que respondieron demostraron su aprobación y entusiasmo. Volviendo a la escasez de respuestas precisas que mencionamos, es posible que esto se deba a una mala formulación de la pregunta. El hecho de que todos los aspectos mencionados formaban parte de una misma pregunta pudo haber sido percibida por los alumnos como demasiado demandante. Pensamos que en una próxima encuesta cada aspecto debería conformar una única pregunta de opción y posiblemente debería tener opciones tales como “malo”, “regular”, “bueno” para que los estudiantes no tengan que escribir sino simplemente escoger una opción. En la pregunta final los estudiantes debían comparar las clases presenciales con las clases virtuales en las tres presencias: la participación personal con sus pares (social), el rol desempeñado por el docente (docente) y el nivel de complejidad y tiempo requerido para resolver las actividades (cognitiva). Sesenta por ciento de los alumnos expresó que su rol había sido igualmente activo en las clases presenciales y en las clases virtuales, veinticinco por ciento consideró que las clases presenciales promueven una mayor presencia social y un 15% consideró que las clases virtuales superan a las presenciales en cuanto a participación activa. Estas cifras parecen indicar que es perfectamente posible promover la presencia social en ambientes virtuales a través del modelo Col. Las respuestas correspondientes a la comparación del rol docente en las dos modalidades demuestran que el rol docente fue percibido como igualmente activo en las dos modalidades. En cuanto a la presencia cognitiva, las comparaciones que debieron hacer los alumnos fueron dos: nivel de complejidad para la comprensión de contenidos y nivel de complejidad para la resolución de las actividades. En ambos casos, casi el setenta por ciento de los alumnos respondieron que el nivel de exigencia era el mismo en cualquiera de las modalidades y un porcentaje menos adjudicó mayor complejidad a la tarea virtual. Esta encuesta resultó una fuente de datos sobre la actividad propuesta, sobre la aplicación del tecno-modelo Col y, adicionalmente, nos hizo reflexionar más profundamente sobre las percepciones y expectativas de los estudiantes como participantes de espacios colaborativos de trabajo en entornos virtuales, temática que seguramente será motivo de una próxima presentación.

Referencias bibliográficas

- Dudney, G., Hockly, N. & Pegrum, M. (2013). *Digital Literacies*. Harlow, UK: Pearson.
- Garrison, R. D., y Anderson, T. & Archer, W. (2000). Critical Inquiry in a Text-Based Environment: Computer Conferencing in Higher Education. *The Internet and Higher*

Education, 2 (2–3), pp. 87-105.

Mena, M. (2004). La evolución de la educación a distancia. Portal Educar. Recuperado de <https://www.educ.ar/recursos/120603/marta-mena-la-evolucion-de-la-educacion-a-distancia>

**LECTURA Y ESCRITURA COLABORATIVA EN INTERNET:
EXPERIENCIA EN EL PROFESORADO DE LENGUA Y LITERATURA IES 7 JUJUY**

Yabichino, Silvia Raquel
IES 7 Populorum Progressio
yabichino.silvia@gmail.com

Sosa, Gustavo Sebastián
FI UNJu. IES 7 Populorum Progressio
gustso@gmail.com

Leer y escribir son habilidades íntimamente relacionadas a través de las cuales las personas acceden al conocimiento. Sin embargo, es habitual detectar las carencias en la lectura “tradicional” y en la escritura realizada por los jóvenes. Si a esto se le suma un medio tecnológico, como las múltiples pantallas de los variados dispositivos computacionales, las dificultades detectadas en primera instancia parecerían complejizarse.

Al ingresar al nivel superior, la mayoría de los jóvenes provenientes de la educación secundaria, deben realizar tres procesos distintos de alfabetización. Una alfabetización previa a la académica, relacionada con la adquisición de ciertas destrezas y capacidades para leer y escribir de una manera adecuada a los requerimientos académicos, surgidos tanto de la inmersión en el contexto socio cultural como de las necesarias intervenciones educativas desde cualquier didáctica específica. Otro proceso alfabetizador que deben atravesar los estudiantes es la alfabetización académica que tiene que ver con el abordaje y manejo de textos complejos que circulan en los ámbitos de la educación superior, más o menos específicos según la disciplina estudiada. Y, por último, deben transitar una alfabetización informacional, lo cual no sólo implica adquirir destrezas digitales para el manejo de recursos tecnológicos, sino también para procesar el gran caudal de información que les llega por diferentes canales de comunicación.

A partir de estas consideraciones, se propone una intervención didáctica a través de la mediación tecnológica en los procesos de lectoescritura en algunos espacios curriculares del primer año de la carrera del Profesorado para la enseñanza secundaria en Lengua y Literatura del IES N° 7 Jujuy, consistente en actividades de trabajo progresivo en pequeños equipos, contenidos en entornos web, en las que los estudiantes se desafían en la adquisición de competencias necesarias para fortalecer sus prácticas de lectura y escritura en contextos académicos, tecnológicos e informacionales.

Palabras clave: lectura y escritura, trabajo colaborativo, internet, TIC

Descripción del problema

El informe del Operativo Nacional de Evaluación 2013 (ONE 2013, p. 18) indica que más de un cuarto de los alumnos evaluados del nivel medio en Argentina (25,7%, más de 70000 estudiantes) tienen un rendimiento bajo en la lectura y comprensión de textos; no logran mínimos aceptables en la construcción de significados ni en el procesamiento de la información brindada, abordando sólo algunos aspectos textuales superficiales. Se han notado cambios muy leves en similares operativos de evaluación en años siguientes: 23,4% Aprender 2016 y 22,3% Aprender 2017 (Aprender 2016, p. 7; Aprender 2017, p. 31). En el mismo sentido, el informe 2013 de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico para América Latina, hablando de las Evaluación PISA del año 2015 (OCDE 2016, p. 180), indica que más de la mitad de los encuestados argentinos del nivel medio no alcanzan los niveles mínimos en la competencia lectora. Particularmente, el Profesorado de Lengua y Literatura del IES 7

Jujuy, ha detectado, en su curso de ingreso a la carrera, que más del 50% de los estudiantes presentan las dificultades planteadas, casi sin ninguna variación en el índice a través de tres cohortes anteriores evaluadas (2015, 2016, 2017).

Comprender información escrita en cualquier formato, reflexionar sobre ella y verter la propia opinión en el mismo u otro formato es un desafío de enseñanza que afrontan todos los docentes en todos los espacios curriculares. Si bien la competencia lectora se trabaja en todos los niveles educativos, porque se entiende que evoluciona a lo largo de toda la vida, las nuevas generaciones no están acostumbradas culturalmente a trabajar con textos continuos provistos por periódicos o novelas; por el contrario, permanentemente se encuentran con textos discontinuos o fragmentados, que requieren una explicación y reorganización estructural, provistas y trabajadas en contextos dinámicos de participación social, no solo de lectura individual. Esta habilidad se va desarrollando en la medida que estos individuos se relacionan con distintos segmentos sociales mediados, casi naturalmente, por tecnologías, y que está distante de la metodología utilizada en las aulas actuales.

Además se observa un retroceso en el interés por la lectura y la escritura en formatos tradicionales, lo cual dificulta el acceso a nuevo vocabulario, el fortalecimiento de la competencia lingüística y por ende el resguardo de la información en memoria para luego ser recuperada como conocimiento previo.

Descripción del contexto de intervención

El escenario de trabajo involucra a 20 estudiantes del primer año de la carrera del Profesorado para la enseñanza secundaria en Lengua y Literatura del IES N° 7 Populorum Progressio Jujuy, en el espacio curricular Taller de Alfabetización Académica. Estos estudiantes provienen de distintos puntos del Departamento El Carmen y de diversos sectores de Ciudad Perico que incluyen zonas rurales aledañas. Tienen entre 18 y 30 años de edad, la mayoría transita su primera experiencia en estudios superiores y otros poseen un recorrido académico previo.

A su vez, todos participan de un contexto digital en línea provisto por el INFOD para el IES N° 7. Este entorno es una plataforma integral de comunicación y gestión de materiales educativos a través de internet, ampliando, de este modo, los límites físicos del aula tradicional. Este espacio sirve para coordinar acciones educativas con el espacio TIC en la Formación Docente ubicado en el tercer año de la carrera, y al cual acceden los estudiantes a través de sus propios dispositivos computacionales, normalmente un smartphone, aunque la accesibilidad por internet personal es limitada, por lo que el instituto provee una conexión estable, en horario escolar, para el ingreso libre a la red.

Descripción de la experiencia

Se propone una intervención didáctica a través de la mediación tecnológica en los procesos de lectoescritura, en el espacio de Alfabetización Académica del Profesorado para la enseñanza secundaria en Lengua y Literatura del IES N° 7 Populorum Progressio Jujuy.

Siendo la competencia lectora transversal a todos los espacios curriculares, se pretende incorporar las lecturas sugeridas por dicho espacio a alguna plataforma web colaborativa que permita la interacción multidireccional (docente – estudiante, estudiante – estudiante, estudiante - contenido), posibilite la interpretación y evaluación de diversos formatos del conocimiento (multialfabetismo), tanto en forma individual como en conjunto con los pares. De este modo se pretende favorecer el intercambio de saberes y el seguimiento continuo del proceso de comprensión y análisis desarrollado por el alumno, facilitando la obtención de claras evidencias de los aprendizajes logrados y de las dificultades encontradas en el camino.

También, se propondrá la producción escrita individual y en equipos, mediada por las mismas plataformas, que de idéntica manera, posibilitarán un seguimiento continuo del proceso abordado, el acompañamiento y retroalimentación que permitan el andamiaje permanente

del estudiante.

Las intervenciones realizadas pretenden explorar las diferentes interacciones que surjan entre el estudiante y el contenido mediado, así como describir la relación entre los estudiantes y el docente, entre los estudiantes entre sí, y las particularidades del proceso desarrollado, tanto en la comprensión lectora como en la producción escrita en un entorno digital que favorezca la multialfabetización. Se pretende observar una transformación en esta relación vincular y evaluarla para detectar puntos de interés, mejoras logradas, dificultades, y obstáculos presentes en el proceso.

La población interviniente, representada por 20 estudiantes de la materia, serán los directos beneficiarios por su participación activa en la experiencia, transitando distintos momentos como: exploración del entorno de trabajo, primeras actividades de ambientación y diagnóstico, y nuevas actividades de profundización que permitan evaluar las competencias adquiridas. Esta participación se realizará tanto en tiempos de clases como en tiempos extraescolares, siempre acompañados por un facilitador tecnológico que pueda ir guiando el proceso abordado y resolviendo situaciones tanto técnicas como pedagógicas.

Por la misma acción serán beneficiarios indirectos los distintos espacios curriculares de la carrera ya que podrán vivenciar y entender el proceso de aprendizaje de sus estudiantes, opinando y evaluando el trayecto formativo, al mismo tiempo que puedan analizar en profundidad la tensión entre los vectores, siguiendo a Cobo (2016): el contenedor (plataformas multimediales colaborativas en internet), el contenido (lecturas sugeridas) y el contexto (realidad socio institucional de los estudiantes).

Objetivos

Objetivo General

Favorecer los procesos de lectura y escritura a través de la construcción de estrategias didácticas que incorporen la utilización de software colaborativo en línea.

Objetivos Específicos

- Diseñar materiales educativos y estrategias didácticas que contemplen la dinámica de lectura y escritura mediada por la tecnología en un entorno social y colaborativo.
- Facilitar la intervención docente en el proceso de lectura y escritura colaborativa mediada por recursos de internet, incorporando a los diversos actores sociales individuales en los procesos productores colectivos.
- Evaluar la planificación, implementación y desarrollo de prácticas pedagógicas profesionales docentes mediadas por recursos TIC.

Contenidos trabajados

La experiencia es transversal a varios contenidos de Alfabetización Académica:

Prácticas de lectura y escritura académica: guías e informes: informe de investigación e informe de lectura. Estrategias de lectura y comprensión lectora: texto y paratexto. Estrategias de escritura: el proceso de composición. Planificación, textualización, corrección. Escritura virtual colaborativa.

Taller de escritura académica: la escritura como práctica social y como proceso retórico. Técnicas de investigación. La normativa de los géneros académicos: la monografía.

Complementación de la información y confrontación de fuentes. Normas APA: referencias bibliográficas, fuentes electrónicas.

Y algunos contenidos de TIC en la formación docente:

Aportes de TIC a los procesos cognitivos: Aprendizaje mediado por tecnología. Procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua y la literatura. Proceso de lectoescritura en redes. Aprendizaje colaborativo. Evaluación mediada por TIC.

Espacios curriculares involucrados

Taller de Alfabetización Académica, espacio curricular nativo de los 20 estudiantes, acompañado transversalmente por TIC en la formación docente, como aporte al entorno colaborativo en línea y de soporte tecnológico para el aprendizaje de las competencias digitales.

Diseño e implementación de las actividades realizadas mediante el uso de las TIC

Se construye un entorno virtual contenedor de todas las actividades planificadas, y desde allí se propone el acceso a los contenidos. Por ejemplo, para el acceso al contenido procedimental de la utilización de un procesador de textos en línea se propone a los estudiantes construir un documento en Documentos de Google y responder preguntas puntuales al respecto del conocimiento sobre términos informáticos. De esta manera se accede a la aplicación, se reconocen sus herramientas básicas y se comparte el documento para revisión. Una guía temática sencilla en una clase virtual del aula plantea los objetivos y el procedimiento para lograr el cometido. Luego, y como soporte de lo anterior, en una clase presencial se aclaran las dudas y responden las preguntas surgidas de la lectura previa. A finalizar el plazo determinado, se recuperan los documentos de la producción lograda, y luego de una revisión se realiza una devolución presencial, que incluye una mirada retrospectiva del proceso vivenciado, recepcionando inquietudes de los estudiantes como aspectos positivos y a mejorar de la tarea.

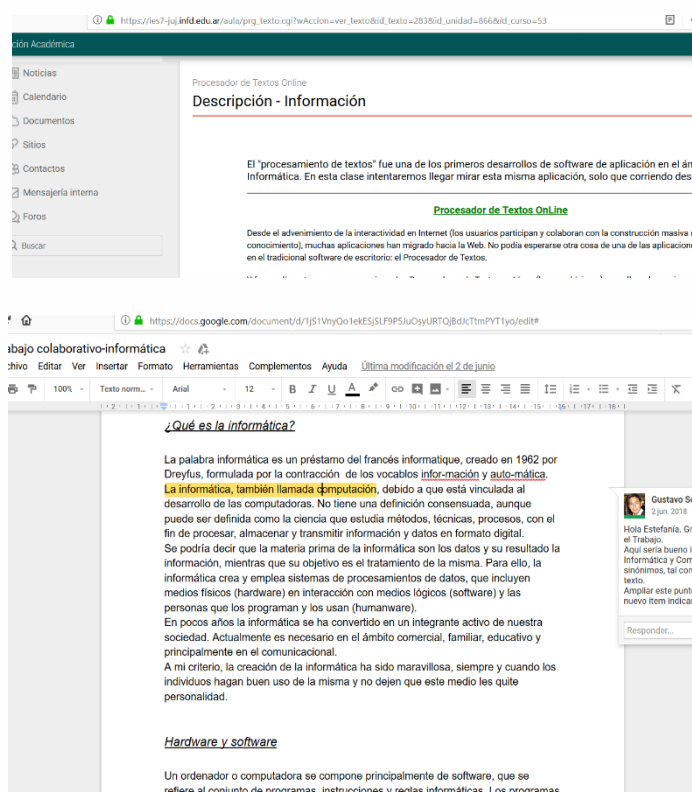


Figura 1. Acceso al trabajo

La anterior actividad fue uno de los soportes de la tarea final, consistente en la elaboración de una monografía sobre algún tema de interés particular, surgido de la cursada general. Se conformaron equipos de estudiantes para la realización del proceso investigativo. Con un tiempo prudencial se fue trabajando tanto el planteo de la problemática como los elementos constitutivos del documento informe de tal investigación. La misma se llevó a cabo a partir de la recolección de datos mediante entrevistas y exploración bibliográfica. Este tiempo de

antelación y de trabajo previo fue de utilidad para el estudiante al ir logrando avances progresivos, y para los docentes en el seguimiento continuo y retroalimentación al proceso en forma permanente. Luego de plantear la problemática se realizaron rondas de consultas continuas sobre los pasos a seguir en cada punto del proceso abordado por cada grupo. A partir de las mismas, la producción del trabajo final (monografía) fue monitoreado por los docentes en cuanto a las lecturas realizadas, el procesamiento de la información trabajada y la textualización a partir de un proceso recursivo de planificación, puesta en texto y revisión (Cassany, 1997). Una vez finalizado y luego de evaluado el documento escrito, se plantearon los requerimientos para la presentación en una instancia de coloquio.

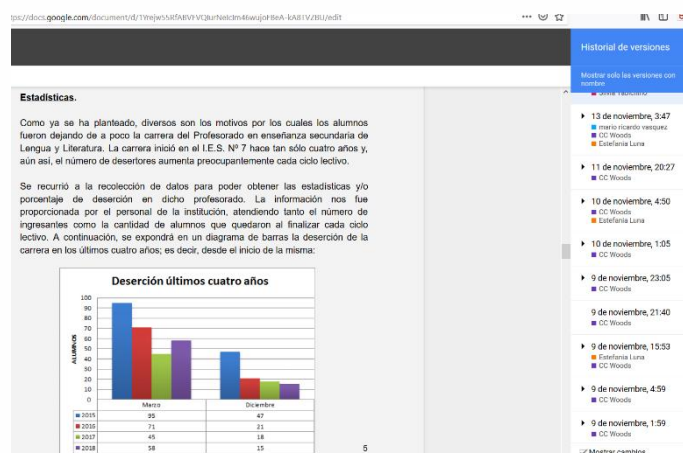
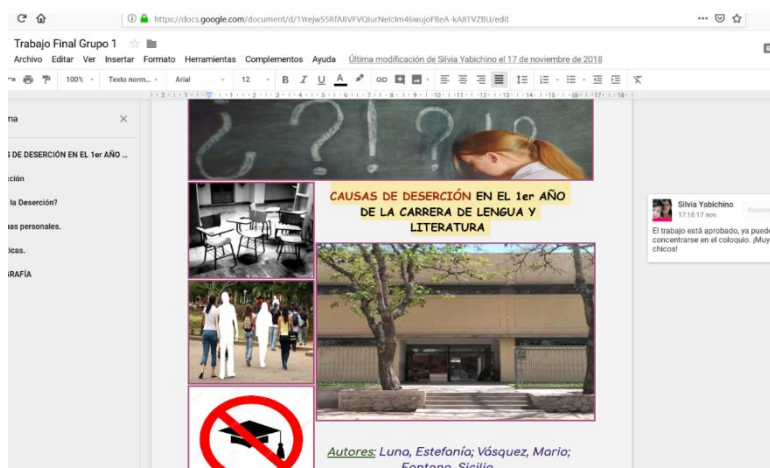


Figura 2. Acceso al trabajo

Habilidades / competencias comunicativas y digitales

Se aportan a la estructura curricular de la carrera el trabajo conjunto sobre las competencias de (adaptación INTEF, 2017):

Competencia	Descriptor	Nivel
Información y alfabetización informacional	Buscar información y contenido digital en red y acceder a ellos, expresar de manera organizada las necesidades de información,	Intermedio Navegar eficientemente por Internet para localizar información, datos y

	encontrar información relevante, seleccionar recursos de forma eficaz, gestionar distintas fuentes de información, crear estrategias personales de búsqueda de información	contenido digital. Expresar de manera organizada mis necesidades de información y seleccionar la Información y el contenido digital.
Comunicación y colaboración	Interaccionar por medio de diversos dispositivos y aplicaciones digitales, entender cómo se distribuye, presenta y gestiona la comunicación digital, comprender el uso adecuado de las distintas formas de comunicación a través de medios digitales, adaptar estrategias y modos de comunicación a destinatarios específicos	Básico Interactuar con otros utilizando las características básicas de comunicación provistas por diversos dispositivos y aplicaciones.

Impacto y evaluación de la experiencia

Se evalúan las competencias puestas en juego, en distintos grados de evolución:

El problema de la integración de información de calidad:

En general no se han observado dificultades para el logro de esta competencia, todos los estudiantes participantes tienen un nivel básico de accesibilidad a los recursos disponibles en internet, pueden utilizar un navegador y un buscador predeterminado sin mayores problemas. Sin embargo, se observa un avance lento en la consecución de los objetivos ya que luego de los pasos iniciales, el análisis y tratamiento de la información obtenida requiere nuevas búsquedas complejizando aquel primer estadio. Esto ha dejado en evidencia una carencia que repercute en la calidad de contenido logrado. Son aquellos equipos que están constituidos con un capital cultural y una competencia lingüística y comunicativa homogéneos por parte de sus integrantes los que presentan menos inconvenientes para avanzar a paso firme en la tarea. Cuando se observa una marcada disparidad en estas capacidades cuesta mucho más finalizar la tarea con las características deseadas.

El problema comunicacional y colaborativo:

Casi todos los problemas observados surgen de malentendidos comunicacionales. Diferencias entre lo que se quiere decir, entre lo que se escribe, y lo que se reinterpreta en el otro lado del canal comunicacional, parecen ser de las cuestiones más difíciles de resolver.

No se tiene duda de la buena intención de los participantes en el intento resolver problemas en el marco de las actividades propuestas, pero el “ruido” o la “interferencia” en cualquier punto del proceso comunicativo parece desencadenar nuevos problemas en vez de resolver los ya planteados, agudizados por la multiplicidad de emisores y receptores participantes.

Es generalizado el uso de grupos de Whatsapp para poder entablar una comunicación más fluida o instantánea (la totalidad de los grupos intervinientes crearon estos grupos para “complementar” el trabajo y la discusión), supliendo las posibles carencias de canales efectivos de comunicación formal por email, mensajería del aula virtual, y comentarios en Documentos de Google. Incluso, en algunos puntos álgidos de discusión o distribución de tareas, fueron necesarias las reuniones presenciales ya sea con encuentros en el aula o en tiempos

extracurriculares.

El problema para el docente surge a raíz de no poder tener constancia de la interacción grupal que ocurre en esas conversaciones, tanto para la resolución de conflictos como para destacar los avances realizados.

Teniendo en cuenta que se ha indicado que tal interacción es de fundamental importancia para el cabal entendimiento del proceso de lectoescritura colaborativa, la carencia de dichas huellas crea un vacío o una laguna que no resulta admisible. Si bien se ha visto que se subsana luego de dejar claro a los estudiantes la importancia de tales aportes, aún queda la sensación de que las herramientas informáticas no logran solventar tal situación.

Es esperable conseguir un entorno que, en forma transparente, el usuario pueda lograr esta sensación de “presencialidad” del otro, y de tal manera posibilitar la interacción con los compañeros en una forma natural y sincrónica

Además de observar los canales, el problema comunicacional requiere una claridad en los mensajes emitidos. Se ha observado muy recurrentemente que los mensajes ambiguos, inexpresivos, o tan complejos que requieren re explicaciones, simplemente generan más confusión. En la actividad se les ha pedido que sean puntuales en el agregado de comentarios, incorporando mensajes que refieran específicamente a lo que se está trabajando, sin embargo no se ha podido solucionar el problema en su totalidad.

Por último, otra consideración que debemos hacer, esta vez desde el punto de vista docente, es la necesidad de retroalimentar progresivamente el proceso que llevan adelante los alumnos, realizar pequeños ajustes que orienten o guíen el trabajo. Esto es muy valorado por el estudiante (se ha indicado varias veces) ya que el rol de experto no es sustituido por cualquier otro liderazgo, no, por lo menos, hasta que el grupo puede consolidarse como un verdadero equipo de trabajo. El estudiante necesita estar acompañado por el docente para poder resolver alguna consulta, o satisfacer la primaria necesidad de aprobación frente a los primeros pasos en alguna tarea. Este acompañamiento o tutelaje es una función creciente durante las primeras instancias de aprendizaje que luego, naturalmente, tenderá a decrecer según se avanza en la actividad.

Referencias bibliográficas

- Aprender (2016). Operativo Nacional Aprender. Primer Informe de Resultados. Censo 5°/6° año de Secundaria. Censo 6° grado de Primaria. Secretaria de Evaluación Educativa. Ministerio de Educación y Deportes. Buenos Aires.
- Aprender (2017). Operativo Nacional Aprender. Informe de Resultados. Secundaria. Secretaria de Evaluación Educativa. Ministerio de Educación y Deportes. Buenos Aires.
- Cassany, D. (1997). Describir el Escribir. Cómo se aprende a escribir. Buenos Aires. Argentina. Paidós Comunicación.
- Cobo Romani, C. (2016). La Innovación Pendiente. Reflexiones (y Provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento. Montevideo. Uruguay. Colección Fundación Ceibal.
- Fernandez, G. Carlino, P. (2010). ¿En qué se diferencian las prácticas de lectura y escritura de la universidad y las de la escuela secundaria?, en *Lectura y Vida*. Vol 31, (3), p. 6-19.
- INTEF Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado. (2017). Marco Común de Competencia Digital Docente. España. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- OCDE Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2016). PISA 2015 Assessment and Analytical Framework: Science, Reading, Mathematic and Financial Literacy [PISA 2015 Evaluación y Marco de Trabajo Analítico: Ciencia, Lectura, Matemáticas y Alfabetización Financiera]. Paris. OECD Publishing.
- Solé, I. (1996). Estrategias de Lectura. Barcelona. España. Editorial GRAO.
- Sosa, G. (2018). El proceso de Lecto – Escritura Colaborativa en Internet. Una propuesta de

implementación en el Profesorado de Lengua y Literatura – IES 7- Jujuy (tesis de Maestría en Procesos Educativos Mediados por Tecnologías). Universidad Nacional de Córdoba. Argentina.