

Lenguas y culturas
Desafíos actuales de la diversidad
y de la integración

VOLUMEN

**APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS CON
TIC EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR**



Sandra Trovarelli, Ileana Yamina Gava
y María Carolina Orgnero S.

EDITORAS

Actas de las XV Jornadas y II Congreso Latinoamericano
de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior

FACULTAD DE LENGUAS, UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA
12 AL 14 DE NOVIEMBRE DE 2015



***Lenguas y culturas: Desafíos actuales de la
diversidad y de la integración***

**Actas de las XV Jornadas y II Congreso Latinoamericano de Enseñanza
de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior**

Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba

12 al 14 de noviembre de 2015

Mario López Barrios

Editor general

VOLUMEN IV

*APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS CON TIC EN LA
EDUCACIÓN SUPERIOR*

*Sandra Trovarelli, Ileana Yamina Gava y María Carolina Orgnero S.
Editoras*

Aprendizajes significativos con TIC en la Educación Superior / Ana Lucía Rotti ... [et al.] ; editado por Mario López Barrios ... [et al.]. - 1a ed. - Córdoba : Universidad Nacional de Córdoba, 2017.

Libro digital, PDF - (Lenguas y culturas: Desafíos actuales de la diversidad y de la integración. Actas de las XV Jornadas)

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-950-33-1387-9

1. Enseñanza de Lenguas Extranjeras. 2. Tecnología de la Educación. I. Rotti, Ana Lucía II. López Barrios, Mario, ed.
CDD 607



Contenido

Evaluadores de Actas de las XV Jornadas y II Congreso Latinoamericano de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior	08
Introducción	12
<i>Sandra Trovarelli, Ileana Yamina Gava y María Carolina Orgnero S.</i>	
Parte I: Prácticas de enseñanza con TIC que redundan en aprendizajes significativos	19
Capítulo 1	20
Las TIC en la clase de fonética como medio para enriquecer la práctica oral.	
<i>Elizabeth Di Nardo y Ana Lucía Rotti</i>	
Capítulo 2	32
Diseño de webquests para la mejora de la escritura en lengua extranjera.	
<i>Liliana Inés Monserrat, María Natalia Rossi y María Aurelia Kin</i>	
Capítulo 3	48
Las estrategias cognitivas y socioafectivas en foros virtuales para el aprendizaje de la traducción.	
<i>Ileana Yamina Gava y María Dolores Sestopal</i>	
Capítulo 4	62
El portafolio electrónico como herramienta para la evaluación formativa en cursos de traducción.	
<i>María Dolores Sestopal, Ileana Yamina Gava y María Florencia Tálamo</i>	
Capítulo 5	75
La alfabetización digital en la enseñanza y el aprendizaje de la traducción: ¿dónde nos encontramos?	
<i>Lucas Albani, Eliana Ferrer y Camila Gurrea</i>	
Capítulo 6	86
Producción audiovisual de estudiantes de Turismo: un aporte creativo para el aprendizaje del idioma portugués.	
<i>Nájla Caixeta y María Beatriz Arce</i>	

Parte II: Lecto-comprensión con fines específicos a través de las TIC _____ **99**

Capítulo 7 _____ **100**

Enseñanza de inglés con fines académicos y profesionales específicos para ciencias jurídicas y ciencia política

Efraín Davis, Virginia Duch y Mónica Lacaze

Capítulo 8 _____ **112**

La importancia de los asistentes digitales en un curso online de inglés con fines académicos y profesionales específicos.

Cecilia De la Orden, Marcela Engemann y Silvia Picelille

Capítulo 9 _____ **130**

El texto multimodal en la prensa alemana online: nuevos horizontes en lectocomprensión de lenguas extranjeras.

María Celeste Frana

Evaluadores de los volúmenes I a VI

Elena Acevedo de Bomba
Universidad Nacional de Tucumán

Cecilia Aguado
Universidad Nacional de Córdoba

Verónica Aguirre
Universidad Nacional de Catamarca

Ana Alba Moreyra
Universidad Nacional de Córdoba

María Victoria Alday
Universidad Nacional de Córdoba

Bibiana Amado
Universidad Nacional de Córdoba

Fernanda Aren
Universidad de Buenos Aires

Florencia Ávalos
Universidad Nacional de Córdoba

Darío Banegas
Ministerio de Educación (Chubut)

Celina Barbeito
Universidad Nacional de Río Cuarto

Roberto Bein
Universidad de Buenos Aires

Amelia Bogliotti
Universidad Nacional de Córdoba

Cecilia Broilo
Universidad Nacional de Catamarca

Richard Brunel Matías
Universidad Nacional de Córdoba

Adrián Canteros
Universidad Nacional de Rosario

María Elena Ceberio
Universidad Nacional de Río Cuarto

Geraldine Chaia
Universidad Nacional del Comahue

Leonor Corradi
IES en Lenguas Vivas Juan Ramón
Fernández, CABA

Natalia Dalla Costa
Universidad Nacional de Córdoba

María Gabriela Díaz Cortez
Universidad Nacional de Córdoba

Patricia Franzoni
IES en Lenguas Vivas Juan Ramón
Fernández, CABA

Mónica Gandolfo
Universidad de Buenos Aires

Hebe Gargiulo
Universidad Nacional de Córdoba

Ileana Yamina Gava
Universidad Nacional de Córdoba

Ana Gentile
Universidad Nacional de La Plata

Florencia Giménez
Universidad Nacional de Córdoba

Natalia Gómez Calvillo
Universidad Nacional de Córdoba

Gabriela Helale
Universidad Nacional de Córdoba

Ana María Huvelle
Universidad Nacional de La Pampa

Estela Klett
Universidad de Buenos Aires

María Eugenia Lapenda
Dirección de Educación Especial (Provincia
de Buenos Aires), Instituto del Profesorado en
Educación Especial (CABA) y Universidad Nacional
de Avellaneda.

María Marta Ledesma
Universidad Nacional de Córdoba

Mario López Barrios
Universidad Nacional de Córdoba

Fabiana Luchetti
Universidad Nacional de Luján

Cristina Magno
Universidad Nacional de General Sarmiento

Julia I. Martínez
Universidad Nacional de Córdoba

Patricia Meehan
Universidad Nacional de Córdoba

Florencia Miranda
Universidad Nacional de Rosario

Silvia Miranda de Torres
Universidad Nacional de Córdoba

Marcela Morchio
Universidad Nacional de San Juan

Ana María Morra
Universidad Nacional de Córdoba

Verónica Muñoz
Universidad Nacional de Río Cuarto

María Carolina Orgnero S.
Universidad Nacional de Córdoba y Universidad
Nacional de Río Cuarto

María Emilia Pandolfi
ISP “Dr. Joaquín V. González”, CABA

Rosana Pasquale
Universidad Nacional de Luján

Alicia Pérez de Pereyra
Universidad Nacional de Córdoba

Ana Cecilia Pérez
Universidad Nacional de Córdoba

Romina Picchio
Universidad Nacional de Río Cuarto

Graciela Placci
Universidad Nacional de Río Cuarto

Silvana Ponce
Universidad Nacional de Río Cuarto

Melina Porto
Universidad Nacional de La Plata

María Isabel Pozzo
Universidad Nacional de Rosario

Carlos Javier Raffo
Universidad Nacional de Córdoba

Pablo Requena
Univeristy of Montana, USA

Susana Rezzano
Universidad Nacional de San Luis

María Elisa Romano
Universidad Nacional de Córdoba

María Gimena San Martín
Universidad Nacional de Córdoba

Lúcia Segabinazi Dumas
Universidad Nacional de Córdoba

Marisel Somale
Universidad Nacional de Villa María

María Alejandra Soto
Universidad Autónoma de Entre Ríos

Sandra Trovarelli
Universidad Nacional de Córdoba

María Inés Valsecchi
Universidad Nacional de Río Cuarto

Micaela van Muylem
Universidad Nacional de Córdoba

Elba Villanueva de Debat
Universidad Nacional de Córdoba

Valeria Wilke
Universidad Nacional de Córdoba

Introducción

Sandra Trovarelli, Ileana Yamina Gava y María Carolina Orgnero S.

Parte I:

Prácticas de enseñanza con TIC que redundan en aprendizajes significativos

A fines del siglo XX y al inicio de la primera década del siglo XXI, el debate sobre las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y su integración en la educación dependía de si los docentes y estudiantes tenían acceso a computadoras y a Internet, caso contrario, se generaba una brecha digital (Martínez: 2008). Este fue uno de los grandes argumentos que se usaba para explicar la falta de integración de la tecnología a la educación. En la actualidad, el concepto de brecha digital se amplía y no se limita al acceso de equipos o Internet sino también al desarrollo de habilidades (Enfoques Estratégicos sobre las TIC: 2014). Es por ello que, aún cuando se realizaron grandes esfuerzos a través de programas educativos para proporcionar computadoras y conectar a las escuelas con Internet, la integración de las TIC a la educación no tuvo el impacto esperado cuando sólo se la consideró desde el punto de vista de brindar recursos.

Cabe destacar que tanto los docentes como los programas educativos que combinaron el acceso a recursos con el acceso al desarrollo de habilidades de los usuarios lograron un paso hacia adelante para ir acortando la brecha digital (Enfoques Estratégicos: 2014). Las ponencias que conforman la Parte I de este volumen se constituyen en experiencias de docentes e investigadores que integran las TIC en proyectos y actividades y asisten a sus estudiantes a desarrollar habilidades de diversos tipos. Por ejemplo, el trabajo de Di Nardo y Rotti y el de Monserrat, Rossi, y Kin se centran en el desarrollo de habilidades orales y de escritura; el trabajo de Gava y Sestopal hace hincapié en dos tipos de estrategias de aprendizaje aplicados a la traducción; el trabajo de Albani, Ferrer y Gurrea pone el foco en la alfabetización digital y el de Caixeta y Arce es una producción audiovisual como ejemplo de lo que es la alfabetización digital y las habilidades que se requieren para aplicarla en el aula.

En cuanto al caso particular de la enseñanza y el aprendizaje de la fonética de una lengua extranjera en contextos alejados del lugar donde se habla esa lengua, se ha observado que representa un desafío importante, especialmente para los docentes. Durante mucho tiempo, la fonética ha sido soslayada frente a otros aspectos del aprendizaje de una lengua (Gil Fernández: 2007), como por ejemplo los relativos al vocabulario y la gramática. Este mayor interés por esos componentes lingüísticos, no contempla su carácter de ubicuidad, por estar presente en todas las comunicaciones que los hablantes realizan. Tampoco se considera la contribución más importante que puede hacer la fonética al aprendizaje de una lengua extranjera: facilitar la comunicación y la comprensión entre los interlocutores (Pascual, Rivas y Germani, 2013: 163). Es sabido que si un interlocutor tiene que esforzarse demasiado para comprender, perderá su interés en esa comunicación, por el esfuerzo cognitivo que le representa. Otra dificultad que ha presentado la enseñanza de la fonética se refiere a los métodos utilizados. En muchos casos se ha optado por metodologías repetitivas y descontextualizadas, que no propician la posibilidad por parte de los aprendientes de construir significados, a lo

cual se le ha sumado el hecho de enseñar y aprender con materiales no auténticos.

En este momento, y producto de la irrupción de las TIC y de la multiplicidad de informaciones disponibles en la web, se presentan múltiples opciones para acercar a los alumnos materiales reales, actuales y variados, que pueden transformarse en recursos valiosos para el trabajo áulico en el aprendizaje de fonética. Ejemplos de estas posibilidades presentan Elizabeth Di Nardo y Ana Lucía Rotti en el artículo *“Las TIC en la clase de fonética como medio para enriquecer la práctica oral”*. Este trabajo da cuenta de la inclusión de TIC en el contexto universitario mediante el uso de una plataforma en el Campus Virtual SIAT de la Universidad Nacional de Río Cuarto, en la Provincia de Córdoba. En ese sitio se han incorporado materiales y enlaces propuestos por la cátedra de Fonética y Fonología III en lengua inglesa. La propuesta no se restringe a un repositorio de materiales de interés, sino que allí también los alumnos se transforman en participantes activos, compartiendo y evaluando sus propias producciones y la de sus compañeros, además de interactuar con diferentes recursos disponibles en ese entorno. Las tareas se focalizan en los aspectos suprasegmentales del aprendizaje de la fonética, es decir en aquellos referidos a la entonación y acentuación, ambos de gran relevancia, dado que la comunicación no se produce a través de sonidos aislados (nivel segmental). Las autoras exploran, asimismo, los desafíos que se presentan al docente al incluir TIC en sus prácticas docentes y las competencias que ello presupone por parte del mismo.

En relación con el aprendizaje de la escritura, las autoras Liliana Monserrat, María Natalia Rossi y María Aurelia Kin describen una experiencia intercátedra para la mejora de la escritura en lengua extranjera, denominada *“Diseño de webquests para la mejora de la escritura en lengua extranjera”*. Para ello, recurren al uso y diseño de *webquests* como una herramienta de indagación que utiliza recursos seleccionados por los docentes para que los estudiantes realicen un manejo crítico, selectivo y analítico de la información. El tema de estudio se centra en los pueblos originarios, y en particular, sobre las mujeres y las dificultades que se presentan en sus vidas. Las autoras observaron que los materiales didácticos que elaboran las editoriales no suelen incorporar este tipo de temas, y si los incluyen el recorte de la información se refiere a aspectos superficiales de estas minorías, como pueden ser, por ejemplo, la vestimenta o la alimentación, soslayando los aspectos políticos e históricos por los que han atravesado estos pueblos. Por estos motivos, la elección del tema sobre el cual versa la *webquest* es aún más relevante dado que describe una problemática contextualizada para el lugar de aprendizaje y la actividad aspira a conseguir aprendizajes significativos en los alumnos. En un primer proyecto, las autoras observaron mejoras en la escritura de sus alumnos, luego de la implementación de la primer *webquest*. En esa oportunidad se eligió para la experiencia el género *descriptivo*. Al momento de la escritura de esta ponencia, las autoras habían diseñado una segunda *webquest*, la cual estaba en pleno proceso de realización. Para esta ocasión, se eligió el género *informe*. Si bien las autoras no tenían aún datos acabados sobre este proyecto, podían inferir que los estudiantes se encontraban muy motivados, como en el primer proyecto, por participar de esta actividad que incluye el uso de la web y que propone como objetivo la mejora de la escritura, gracias al uso de vocabulario y estructuras específicas por parte de los estudiantes.

En el área de la traducción resulta evidente que las tecnologías digitales no solo ofrecen innumerables alternativas para el traductor profesional, que amplían y flexibilizan las posibilidades laborales y de formación permanente, sino que también plantean nuevas

exigencias para los programas educativos actuales. Esto ha generado un volumen creciente de estudios y propuestas pedagógicas tendientes a la optimización de la incorporación de las TIC en el aprendizaje de la traducción. Ileana Yamina Gava y María Dolores Sestopal realizaron una investigación denominada *“Las estrategias cognitivas y socioafectivas en foros virtuales para el aprendizaje de la traducción”*, la cual versa, precisamente, sobre las estrategias cognitivas y socioafectivas que los estudiantes utilizaron en foros virtuales para el aprendizaje de la traducción. Su estudio utiliza como marco de referencia la teoría socioconstructivista del conocimiento puesto que la interacción que se origina en los foros virtuales propicia la creación de conocimiento de manera colaborativa entre los estudiantes. Esto es importante porque, a diferencia de otras prácticas más tradicionales, el docente deja de ser el generador de información para adquirir el rol de facilitador de la interacción entre los estudiantes que pasan a tener un rol más activo en la creación del conocimiento. Los hallazgos del estudio demostraron que los docentes incentivaron a sus estudiantes a utilizar de manera explícita y efectiva el uso de estrategias a través de las consignas y las interacciones que se realizaron en los foros virtuales, lo que resultó en un aprendizaje significativo. Si bien las estrategias son varias, las autoras proponen focalizarse en dos grupos que las clasifican en estrategias cognitivas y socioafectivas del aprendizaje de la traducción. Dentro de cada estrategia encontraron distintos tipos y ofrecieron ejemplos para que el lector pueda reflexionar sobre los alcances de las aplicaciones que dichas estrategias tienen. De esta manera, los resultados benefician la dinámica de la enseñanza y el aprendizaje de la traducción especializada.

En *“El portafolio electrónico como herramienta para la evaluación formativa en cursos de traducción”* se describe y analiza la implementación de una nueva forma de evaluar en cursos de grado de traducción. En el artículo también se presenta una nueva herramienta para tal fin. Las autoras María Dolores Sestopal, Ileana Yamina Gava y María Florencia Tálamo explican que el uso del portafolio electrónico se encuadra dentro de las evaluaciones consideradas auténticas ya que el estudiante es el que aplica una serie de estrategias para la selección, justificación, análisis y organización de la información que se condice con las competencias que deberá ejercer cuando se gradúe como profesional en su campo de trabajo. La implementación de esta herramienta requirió la explicación detallada a los estudiantes de las pautas de trabajo y la forma de uso de la aplicación web 2.0 elegida para esta actividad. Si bien hubo algunos inconvenientes debido a cambios en versiones de la aplicación, los estudiantes trabajaron de manera colaborativa para poder resolver dichos inconvenientes. Los hallazgos de la experiencia se consideran beneficiosos porque los estudiantes pudieron desarrollar las competencias técnicas, metodológicas y la profesional. Los participantes de esta experiencia resaltaron el valor de la utilización de esta nueva herramienta en lugar de un examen tradicional, e incluso les pareció más motivante, condición indispensable para que el aprendizaje sea duradero.

El trabajo titulado *“La alfabetización digital en la enseñanza y el aprendizaje de la traducción: ¿dónde nos encontramos?”* contribuye a trazar un perfil del futuro profesional de la traducción desde lo local y particular. Este trabajo presenta algunos resultados reveladores de un proyecto de investigación-acción que se centra en la caracterización de los conocimientos, habilidades y falencias de estudiantes del Traductorado Público Nacional de la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. El estudio se enfoca en tres momentos de la carrera: el segundo año, cuando los alumnos profundizan los conocimientos teóricos de la traducción y la documentación; el tercer año, que incluye las primeras asignaturas específicas de

traducción especializada; y el quinto año, que es el último tramo de los estudios de grado. Esta ponencia brinda un informe detallado de los resultados de una encuesta sobre el uso de diversas herramientas tecnológicas para la traducción, con el objetivo de determinar el grado de adquisición y la evolución de las subcompetencias profesional, instrumental y estratégica, en el marco de la *competencia traductora* (PACTE, 2001: 40). Estos resultados contemplan los niveles de uso y conocimiento por parte de los estudiantes de una amplia variedad de herramientas y recursos de interés para los especialistas en el campo de la traducción. Los autores Lucas Albani, Eliana Ferrer y Camila Gurrea consideran que estos hallazgos ofrecen un punto de partida para el desarrollo de propuestas didácticas tendientes a mejorar la competencia instrumental de los alumnos de traducción.

El trabajo titulado *“Producción audiovisual de estudiantes de Turismo: un aporte creativo para el aprendizaje del idioma portugués”* da cuenta de una experiencia de incorporación de TIC en el contexto universitario. En la cátedra Portugués II de la carrera de Guía de Turismo en la Universidad del Comahue, Neuquén, los alumnos realizan como parte de las actividades previstas en el programa de la materia, videos promocionales de regiones turísticas de la zona, en los que ponen en práctica lo aprendido sobre el idioma hasta ese momento. Claro que para la producción de un video, además de los saberes lingüísticos específicos en lengua extranjera, son necesarios otros tipos de conocimientos de tipo procedimental para poder llevar a cabo la tarea propuesta. El lenguaje audiovisual, omnipresente en nuestra vida cotidiana, tiene una lógica interna propia, una “gramática” (Heras y David Burin, 2011: 2), que se debería tener presente al momento de realizar un video, porque permite optimizar la realización del mismo. Este lenguaje requiere según Senna (s.f.) una alfabetización previa, tanto para participar activamente de la producción de experiencias audiovisuales como para poder interpretarlas. En esta experiencia, las autoras Nájla Caixeta y María Beatriz Arce informan sobre las dificultades y logros obtenidos durante la realización de estas actividades. Entre las dificultades, las autoras mencionan la resistencia de algunos alumnos para realizar una actividad diferente a las habituales, así como también los distintos niveles de competencias en el manejo de TIC y de aplicaciones *online*, en particular. En este sentido, es importante la reflexión previa a la realización de las tareas, sobre qué andamiajes se les brindarán a los alumnos para que la tarea sea una experiencia exitosa a nivel personal y académico.

Parte II:

Lecto-comprensión con fines específicos a través de las TIC

La enseñanza y el aprendizaje de la lengua extranjera es un proceso sumamente complejo que suele representar una inversión de tiempo considerable por parte de los aprendientes. Los estudiantes universitarios por lo general cuentan con escaso tiempo para poder dominar una lengua extranjera, pero a su vez tienen una necesidad real de poder comprenderla en los ámbitos disciplinarios y laborales en los que se desenvuelven. Por esta razón, los cursos de lengua extranjera que se dictan en las universidades se centran en la enseñanza de habilidades lectoras y de vocabulario específico de una disciplina (Johns y Price: 2014). El objetivo es poder lograr que los estudiantes utilicen las estrategias y herramientas que tienen a su disposición para

lograr que sean autónomos en la comprensión del texto de otro idioma. Es por ello que la tecnología es una herramienta que permite el uso de plataformas virtuales como se ilustra en el trabajo de Davis, Duch y Lacaze y en el de De la Orden, Engemann, y Picelille. El trabajo de Frana le permite al docente que diseñó el curso utilizar recursos multimediales que acompañan al texto y pueden facilitar la decodificación de la riqueza del mensaje.

Dos de los trabajos incluidos en este volumen exploran aspectos relacionados con la ejecución de un proyecto de investigación *Inglés con Fines Académicos y Profesionales Específicos (IFAPE) en las Ciencias Jurídicas y la Ciencia Política*, que se está llevando a cabo en el marco del Departamento de Derecho y Ciencia Política de la Universidad Nacional de La Matanza, Argentina. En el marco de este proyecto se propuso la creación de un curso virtual en la plataforma *Moodle*. Según se informa en estos trabajos, el proyecto está integrado por un grupo interdisciplinario de docentes que aportan diversas perspectivas, lo cual contribuye al enriquecimiento de la construcción del conocimiento y de las experiencias adquiridas durante la puesta en marcha de esta investigación. En el trabajo titulado *“Enseñanza de inglés con fines académicos y profesionales específicos para ciencias jurídicas y ciencia política”* los autores reflexionan sobre tres ejes fundamentales: el aprendizaje autónomo como habilidad esencial de todo estudiante universitario, la adquisición de conocimientos específicos del género discursivo en el área de especialidad—las *Ciencias Jurídicas y la Ciencia Política*—en la lengua extranjera (inglés), y el uso adecuado de las TIC como soporte que facilita no solo el aprendizaje y la práctica discursiva de manera autónoma, sino también la circulación de conocimientos en ámbitos profesionales y académicos. El trabajo se enmarca en un enfoque de enseñanza y aprendizaje de inglés con fines académicos y profesionales específicos. Este enfoque propicia la comprensión y producción del discurso oral y escrito en contextos comunicativos especializados en los que se desenvuelven los alumnos y profesionales del área de especialidad comprendida en esta investigación. Los autores incluyen una descripción pormenorizada de la organización del curso objeto de estudio y de las principales características y recursos de la plataforma *Moodle* que se utilizaron para esta propuesta de aprendizaje en línea. En síntesis, en este trabajo el lector encontrará una descripción detallada de los pilares sobre los que se desarrolla este proyecto y las dificultades encontradas durante la puesta en marcha. Los autores dejan un camino abierto para continuar indagando sobre variados aspectos relacionados con el impacto de la conjunción de las nuevas tecnologías, la autonomía en el aprendizaje y la adquisición de conocimientos discursivos en el área de especialidad.

En esta misma línea se inscribe el trabajo titulado *“La importancia de los asistentes digitales en un curso online de inglés con fines académicos y profesionales específicos”*. Dada la relevancia de los entornos virtuales para la optimización de los tiempos y modos de aprendizaje desde el punto de vista de cada individuo, este trabajo ofrece una propuesta interesante de planificación y diseño pedagógico diferente. Fundamentalmente, se centra en el alumno como protagonista de su propio proceso de aprendizaje, en las particularidades del diseño de los entornos virtuales, y en el papel esencial del docente como planificador y guía de las actividades de aprendizaje según las necesidades de los alumnos. Los autores brindan un análisis de las características del discurso legal basado en el enfoque de géneros discursivos propuestos por Bhatia (2013), que es de suma relevancia a los fines pedagógicos específicos de esta propuesta. Este enfoque sirve de marco para esta propuesta que propone la incorporación de asistentes digitales como conductores del aprendizaje de significados en un espacio virtual. Así, los asistentes digitales posibilitan diseños pedagógicos centrados en actividades tales

como las *realias*, dramatizaciones, actividades lúdicas y convencionales, entre otras mencionadas por los autores. Creemos que este trabajo representa un aporte importante para los docentes de inglés con fines académicos y profesionales específicos interesados particularmente en el uso de las TIC y de textos auténticos como propiciadores de un aprendizaje significativo.

Este volumen se completa con el trabajo *“El texto multimodal en la prensa alemana online: nuevos horizontes en lectocomprensión de lenguas extranjeras”*, que se centra en la relevancia de los medios de comunicación y la presencia de la multimodalidad. En esta presentación se analizan artículos periodísticos de distintos diarios alemanes con el objetivo de relevar la importancia de los distintos modos semióticos y cómo estos influyen en la percepción del lector. Fariás Fariás (2005:1) señala que la omnipresencia de las computadoras, ha contribuido a la generación de una nueva forma de textos, llamados multimodales y sostiene que por esta razón se hace necesaria la reflexión sobre la participación de los códigos visuales en los procesos de comprensión lectora. El hilo conductor del análisis gira en torno a un tema de gran actualidad en Alemania: el controvertido movimiento PEGIDA (Patriotas Europeos contra la Islamización de Occidente) y en cómo se reflejan las noticias referidas a este movimiento en los distintos medios. La autora propone un cambio de paradigma para analizar las noticias periodísticas ante la irrupción de códigos no necesariamente lingüísticos, como pueden ser las imágenes y los videos que acompañan y forman parte de la noticia, los cuales pueden resultar inclusive de mayor importancia que el texto escrito para la decodificación del mensaje.

Este volumen pone al alcance del lector una variedad de enfoques y experiencias investigativas que nutren la práctica académica y contribuyen a la construcción del conocimiento en torno a cuestiones estrechamente ligadas con el impacto de las tecnologías digitales en la enseñanza y el aprendizaje de la lengua y la traducción. Cada aporte contribuye desde distintas miradas a enriquecer la reflexión sobre la importancia del aprendizaje significativo, el desarrollo de competencias y la autonomía del estudiante, eje y protagonista de su propio aprendizaje. De esta manera, la lectura de estos trabajos no solo nos ayudará a revigorizar nuestra práctica, sino también a repensar las concepciones teóricas que subyacen la dinámica pedagógica en los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje en la actualidad.

Referencias bibliográficas

Enfoques estratégicos sobre las TIC en educación en América Latina y el Caribe (2014). Chile: Unesco. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/es/media-services/single-view-tv-release/news/strategic-approaches-on-the-use-of-tics-in-education-in-latin-america-and-the-caribbean/>

Gil Fernández, J. (2007). *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica*. Madrid: Arco/ Libros, S.L.

Pascual, G., Rivas, L., y Germani, M. (2013). El rol de la entonación en la función textual. En G. Bombelli y L. Soler, (Comp.), *Oralidad: miradas plurilingües desde la fonética y fonología* (pp. 163-175). Córdoba: Buena Vista Editores.

PACTE. (2011). Results of the Validation of the PACTE Translation Competence Model:

Translation Project and Dynamic Translation Index, En Sharon O'Brien (Ed.) *Cognitive explorations of translation*, 30-53. Londres: Continuum Studies in Translation.

Heras, A., y Burin, D. (2011). *Elementos básicos del lenguaje audiovisual para quienes desean usar el video a los fines de documentar y analizar procesos educativos*. Recuperado de <https://documentarevideo.files.wordpress.com/2011/08/apuntes-heras-y-burin-2011.pdf>

Johns, A.M., y Price, D. (2014). English for Specific Purposes: International in scope, specific in purpose. En M. Celce Murcia, D. M. Briton, y M. A. Snow (Eds), *Teaching English as a second or foreign language* (4° edición) (pp. 471-487). Boston, MA: National Geographic Learning.

Senna, O. (s.f.) *Lenguaje y cultura audiovisual en el siglo XXI*. Recuperado de <http://tierraentrance.miradas.net/2010/05/ensayos/lenguaje-y-cultura-audiovisual-en-el-siglo-xxi.html>

Fariás Fariás, M. (2005). Multimodalidad, Lenguaje y Aprendizajes. *Contribuciones científicas y tecnológicas*, N° 133. Recuperado de <http://www.revistas.usach.cl/ojs/index.php/contribuciones/article/viewFile/851/803>

Martínez, E. (2008, Enero 22). *Qué es la brecha digital*. [Web log post]. Recuperado de <http://www.labrechadigital.org/labrecha/qu-es-la-brecha-digital17.html>

Córdoba, abril de 2017

Parte I:

Prácticas de enseñanza con TIC que redundan en aprendizajes significativos

Capítulo 1

Las TIC en la clase de fonética como medio para enriquecer la práctica oral

Elizabeth Andrea Di Nardo
eadinardo@gmail.com
Ana Lucía Rotti
analuciarotti@gmail.com
Universidad Nacional de Río Cuarto
Río Cuarto - Argentina

Resumen

Por muchos años, la enseñanza de la fonética en nuestro contexto, se vio limitada al aula, no sólo por la disponibilidad del material, sino también por la imposibilidad de obtener práctica sistematizada debido a la ausencia de laboratorios especializados para tal fin. Sin embargo, con el advenimiento de las nuevas tecnologías se ha hecho posible revertir esta situación a través de la inclusión de nuevos materiales, metodologías y diversas instancias de práctica mediante las cuales, los estudiantes se ven expuestos a contextos variados, obtienen mayor práctica y por ende, son altamente beneficiados. Un ejemplo de esto es el uso de una plataforma en el Campus Virtual SIAT, donde los estudiantes tienen la posibilidad de acceder a materiales y enlaces propuestos por la cátedra como así también compartir producciones propias, evaluar sus producciones y las de sus pares e interactuar con diferentes recursos tecnológicos. El foro de la misma plataforma permite que luego sus pares puedan hacer comentarios, correcciones y sugerencias, entre otros. De esta manera, se estimula no sólo la práctica, sino también la concientización y monitoreo de la producción propia. Además, es posible tomar una postura más crítica hacia la producción de los pares.

Enmarcamos este trabajo en la Lingüística Sistemática Funcional (LSF) dado que en ella se considera a la fonología como el estrato de realización de las elecciones lingüísticas que brinda el sistema y consecuentemente, cada decisión que el hablante realiza, es interpretada en función del todo.

Este trabajo se centra en mostrar una propuesta pedagógica donde prima la articulación y la integración de las TIC para la comunicación de significados desde la perspectiva de la LSF en la clase de Fonética y Fonología III perteneciente al Profesorado y Licenciatura en Inglés de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC) en la provincia de Córdoba.

Introducción

Durante mucho tiempo, la enseñanza de la fonética se vio relegada a prácticas aisladas, descontextualizadas y a menudo repetitivas. López Casoli y Paderni concuerdan en que la enseñanza de la fonética es una tarea difícil y muchas veces desalentadora debido a la complejidad de la entonación del inglés y a la dificultad que los estudiantes tienen al momento de tratar de entender, internalizar y usarla efectivamente (López Casoli y Paderni, 2013: 63). Komar (2015) resalta la complejidad que existe en la adquisición de los patrones de entonación de una lengua extranjera al mismo tiempo que indica que los hablantes no son conscientes de la entonación empleada no siendo capaces de describir los patrones tonales usados (45). Si nos movemos al campo de la investigación, Lintunen y Mäkilähde demuestran que existen muy pocos estudios sobre la enseñanza y el aprendizaje de la fonética (Lintunen y Mäkilähde, 2015: 51). Por su parte, Brekelmans (2015) sostiene que la enseñanza de la pronunciación tiende a ocupar el “asiento de atrás” cuando de enseñanza de una segunda lengua se trata (11). En cuanto a prácticas docentes se refiere, Chiatti, Romanelli y Sordelli (2009) afirman que “existe una desactualización en lo que respecta a la utilización de recursos tecnológicos (en particular programas de computación) en la enseñanza de la entonación inglesa a futuros docentes” (3).

A diferencia de lo que usualmente se cree, la pronunciación no es una habilidad independiente o que funciona aisladamente del resto de las habilidades, sino que como lo corrobora Underhill (2013) “la pronunciación infunde toda nuestra experiencia en el uso del lenguaje al igual que la gramática y el vocabulario” (4). De cierto modo, la pronunciación está presente todo el tiempo en las actividades de lengua de nuestros estudiantes, incluso cuando no son conscientes, y aún cuando no se la haya enseñado explícitamente. Sin embargo, como sostiene este mismo autor en la misma publicación, la forma en que la pronunciación es abordada, muchas veces “no refleja esta naturaleza ubicua, y en nuestras manos fácilmente queda desintegrada del resto de la lengua, no por falta de voluntad por parte del docente, sino porque nuestros métodos no permiten dicha integración” (4). Por su parte, Rotti y Barbeito (2015) indagaron acerca de las creencias que futuros docentes de inglés poseen con respecto a la enseñanza de la pronunciación y la entonación. Entre los resultados obtenidos se reportó la creencia de que el método de repetición es el más adecuado para enseñar pronunciación en su futura práctica. De esta forma, se evidencia que, aún cuando ha habido propuestas en las que la práctica se piensa en función de actividades contextualizadas, los métodos tradicionales siguen teniendo un rol central a la hora de enseñar fonética y fonología en el aula.

Tradicionalmente, la enseñanza de la fonética, por lo menos en nuestro contexto, se vio limitada al aula, no sólo por la disponibilidad del material, sino también por la imposibilidad de obtener práctica sistematizada debido a la ausencia de laboratorios especializados para tal fin. En ese sentido, Mills, Pollock y Tucker (2015) sostienen que la pronunciación es un asunto de laboratorio que requiere de investigación y de análisis de los datos del habla (57); sin embargo, frecuentemente se enseña en grandes grupos, con tiempo de instrucción limitado, con escasos recursos. Con el advenimiento de las nuevas tecnologías, como las herramientas provistas por la Web 2.0, se ha hecho posible revertir esta situación a través de la inclusión de nuevos materiales, metodologías y diversas instancias de práctica mediante las cuales, los estudiantes se ven expuestos a contextos variados, obtienen mayor práctica y por ende, son altamente

beneficiados y motivados. Mompeán, Ashby y Fraser ponen de manifiesto que el uso de las herramientas de la Web 2.0 como recurso, representa un paso hacia adelante con incontables oportunidades para la difusión y el acceso a la información (Mompeán, Ashby y Fraser, 2011: 99). Smith en su estudio sobre la revolución de *Youtube* confirma esta postura e insiste en que los avances en la tecnología y en las redes sociales han causado una avalancha de posibles textos para la enseñanza de la pronunciación (Smith, 2011: 100).

Como consecuencia de esta revolución tecnológica que ha afectado radicalmente gran parte de los ámbitos sociales, la educación, como era de esperar, no ha sido la excepción. Aldorino indaga sobre los beneficios del uso de la tecnología en la clase de fonética y resalta entre ellos, la creatividad de los estudiantes, el pensamiento crítico que ellos desarrollan al recoger y seleccionar la información necesaria para la construcción de sus conocimientos, su participación en las actividades de revisión, su motivación al trabajar con una variedad de medios, la oportunidad de practicar sus habilidades tecnológicas, el desarrollo del trabajo individual o en pares y la cooperación entre estudiantes y docentes (Aldorino, 2009: 2).

Numerosos investigadores coinciden en que la enseñanza de las lenguas extranjeras presenta nuevos desafíos como así también la asunción de nuevos roles (Escalhão, Pandolfi, Pandolfi y Profiti, 2009; Mompeán, Ashby y Fraser, 2011; Smith, 2011; Mills, Pollock y Tucker, 2015). Esto presupone la creación de nuevos espacios que permiten que el proceso de enseñanza aprendizaje se desarrolle de manera integral (Escalhão *et al.*, 2009:1). Consecuentemente, estos nuevos roles y espacios presuponen nuevas tendencias en los métodos de enseñanza. Mompeán *et al.* sostienen que debido a los rápidos avances en la tecnología informática hay nuevas tendencias en los métodos de enseñanza y evaluación de la fonética (Mompeán *et al.*, 2011: 96). Este cambio de roles también se relaciona con que el hecho de que el docente ya no es la única fuente de conocimiento sino que el estudiante, al ser nativo digital, frecuentemente exhibe un dominio mayor que el docente en cuanto a tecnología se refiere. Al respecto, Mompeán *et al.* reconocen los desafíos que enfrentan los docentes de fonética ante la necesidad de estar tan actualizados como sus estudiantes en este campo (Mompeán *et al.*, 2011: 99).

Este nuevo nativo digital, resultado del boom tecnológico de los últimos años, se encuentra en constante negociación de su identidad digital. Castañeda y Camacho discuten el papel que desempeñan las tecnologías en la formación de la identidad (Castañeda y Camacho, 2012:354). Ellos se refieren específicamente a los cambios que estas tecnologías han provocado y cómo nosotros, como educadores, necesitamos repensar nuestros modelos educativos. La identidad digital es una composición de varios factores que interactúan entre sí (Tom-Tong *et al.*, 2008; Greenhow *et al.*, 2009; Notley, 2009; Childs, 2010; Manders-Huits, 2010; Peachey y Childs, 2011). Estos factores incluyen dos partes principales: por un lado, el aspecto personal de nuestra identidad, es decir, la fase que puede ser controlada por nosotros mismos y por el otro, el aspecto social, aquellos aspectos que dependen de otras personas. En este encuentro entre lo personal y lo social surge el rol del estudiante como ciudadano digital, que participa en los entornos virtuales con sus derechos y obligaciones. En nuestro contexto y como miembros de la comunidad educativa, saber cómo se crea la identidad y cómo se manipula conducirá a una mejor comprensión de la naturaleza de nuestras experiencias sociales y culturales y redundará en una mejora consciente de los procesos de enseñanza-aprendizaje en relación al contexto (Castañeda y Camacho,

2012) al mismo tiempo que permite a los estudiantes desarrollar una identidad responsable como ciudadanos digitales.

La enseñanza de la entonación no es la excepción en el interés actual sobre el uso de la tecnología (Mompeán *et al.*, 2011: 97). Numerosas investigaciones se han llevado a cabo en relación a los diferentes recursos tecnológicos que han resultado ser de gran beneficio para la enseñanza de las lenguas y en especial, para la enseñanza y práctica de la entonación (Mompeán *et al.*, 2011; Smith, 2011; Knight, Cruice y Dipper, 2013). Uno de los cambios más sustanciales que ha tenido lugar es que la tecnología permite la “comunicación sincrónica y asincrónica” (Mompeán *et al.*, 2011:97). Ya no existe la barrera entre el aula y el mundo exterior, lo que implica no sólo una participación más activa por parte del estudiante sino también un enfoque que promueva un aprendizaje más autónomo. También, gracias a la tecnología, se encuentran disponibles numerosos recursos online para la práctica de los distintos aspectos fonológicos o relacionados con la entonación. Mompeán *et al.* resaltan los beneficios del uso de materiales auténticos, es decir, no pedagógicamente procesados que incluyen canciones, sitios web, programas de radio y televisión, grabaciones propias de estudiantes, entre otros (Mompeán *et al.*, 2011: 97-98).

Di Nardo y Bina (2015) sostienen que “la entonación cumple un rol fundamental en el discurso de toda lengua hablada ya que contribuye a la construcción de significado” (320). En otras palabras, la entonación y la pronunciación están presentes en cada experiencia que tenemos, en este caso, con la lengua extranjera. Sin embargo, la entonación a menudo es considerada en forma aislada, descontextualizada, sin que se reconozca el valor que realmente tiene. Debido a esto, encontramos en la Lingüística Sistemática Funcional, el marco teórico que respalda la perspectiva de considerar a la fonética como un área fundamental en la enseñanza que no debe ser descuidada y por lo tanto, debe ser enseñada en contextos significativos que permitan al estudiante tomar decisiones conscientes basadas en los requerimientos contextuales y situacionales.

La LSF entiende el lenguaje como un sistema semiótico complejo de elecciones disponibles a los hablantes para realizar significados (Halliday, 1994). Las elecciones del hablante están determinadas por el contexto de cultura al que dicho hablante pertenece y por el contexto de situación en que se encuentra al momento de usar la lengua. El contexto de cultura hace referencia al contexto sociocultural donde se usa el lenguaje, su ideología, convenciones, instituciones y propósitos sociales. Es en este nivel que se utiliza el concepto de género para describir el impacto que tiene el contexto de cultura. El contexto de situación, hace referencia a las situaciones específicas que se materializan en las variables de registro que son el campo, el tenor y el modo.

Desde el punto de vista de la LSF, el lenguaje realiza tres significados al mismo tiempo: construye la experiencia humana (significado experiencial y lógico), representa y recrea las relaciones humanas (significado interpersonal) y construye el discurso (significado textual) (Halliday y Greaves, 2008). Específicamente, los significados construidos por la entonación son típicamente interpersonales, textuales y lógicos. En relación a la fonología, la LSF la considera como el plano expresión del lenguaje en el que se realizan las elecciones léxico-gramaticales del mensaje que corresponden al plano contenido. La entonación contribuye de manera fundamental a la fluidez del discurso (Halliday y Gries, 2008); dicha contribución varía dependiendo de la lengua que se hable.

En la creación de significados a través de la entonación se distinguen tres sistemas -tonalidad, tonicidad y tono- como forma de realización y análisis de las metafunciones

anteriormente mencionadas. La tonalidad se relaciona con las decisiones con respecto a la segmentación de la información; la tonicidad se ocupa de las decisiones con respecto al foco de la información; y el tono manifiesta las decisiones con respecto al estatus de la información y a la expresión de la actitud del hablante, entre otros (Tench, 1996). La división en unidades tonales (tonalidad) y la selección del lugar en la locución donde se ubica la sílaba saliente (tonicidad) materializan la metafunción textual mientras que la selección del tono a utilizar, es decir el sistema tonal, materializa las metafunciones interpersonal y lógica.

Nuestra propuesta se basa precisamente en la integración de la LSF con la tecnología. En palabras de Soto (2009)

La práctica intensiva y el análisis de la entonación desde la perspectiva sistémico funcional acompañado de la invaluable contribución de la tecnología, ofrece una oportunidad para que los estudiantes aprendan la melodía de la lengua y la utilicen de una manera significativa y espontánea (10).

Creemos que esta articulación es de gran importancia para otorgarle a los estudiantes la posibilidad de observar el lenguaje en sus contextos (semi) reales de uso y comprender las elecciones de los hablantes en relación a esos contextos. Al mismo tiempo, mediante la aplicación de la tecnología, tanto para acercarse a situaciones diversas como para tener al alcance la mayor cantidad de herramientas posibles, se pretende incentivar el uso de la tecnología y fomentar la autonomía de nuestros futuros docentes.

En nuestra experiencia, esta propuesta ha redundado significativamente en el progreso de los estudiantes. Si bien desde siempre se ha intentado llevar la tecnología al aula, desde el año 2014 la cátedra de Fonética y Fonología Inglesa de la Universidad Nacional de Río Cuarto ha incorporado su uso y aplicación de manera sistemática. A continuación presentamos tres de las propuestas concretas que se plantean durante el cursado de la asignatura Fonética y Fonología Inglesa III. La primera apunta al análisis de textos orales propuestos por la cátedra, teniendo en cuenta conceptos de la Lingüística Sistémico Funcional y también a la recreación de dichos textos. El segundo ejemplo pertenece a la actividad propuesta como proyecto final de la asignatura y se requiere de los estudiantes mayor autonomía al seleccionar y recrear textos orales pertenecientes a distintos géneros. La tercera propuesta fue llevada a cabo a partir del trabajo realizado por una alumna, quien sugirió la creación de un blog específicamente diseñado para la materia.

Nuestro caso

La asignatura Fonética y Fonología Inglesa III pertenece al primer cuatrimestre de tercer año del Profesorado y la Licenciatura en Inglés de la Universidad Nacional de Río Cuarto. La materia tiene una carga horaria de 4 (cuatro) horas semanales; la metodología de trabajo y evaluación incluye presentación de teoría e instancias de práctica en la clase, presentación de trabajos prácticos que involucran la puesta en práctica de los contenidos y el análisis de distintos textos, dos evaluaciones parciales y una evaluación final. Se trabaja en el análisis, reproducción y producción de diferentes géneros (a saber, discurso, conversación, narración y su sub-género cuentos y fábulas) desde la concepción del lenguaje y del rol de la entonación propuesto por la LSF, dado

que se analizan los contextos de cultura, situación y demás variables del contexto (edad, clase social, lugar, entre otros) que condicionan la realización e interpretación de los significados en cada texto.

Se dispone de un laboratorio de idiomas, que es un aula multimedia (AMI) equipada con computadoras en red, equipo de sonido general e individual, cañón y conexión a internet. De esta manera, se proporciona práctica en la exploración y manejo de la tecnología disponible para su aplicación en el aprendizaje y enseñanza de la fonética. Por otro lado, se fomenta el uso de la tecnología no sólo como herramienta para aprender sino como medio de aprendizaje, ya que se los alienta a los estudiantes a manipular las diferentes tecnologías disponibles tanto dentro del aula como fuera de ella. Se utiliza el aula virtual dentro del Campus Virtual SIAT de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Se trata de una plataforma virtual que permite la comunicación fluida entre docentes y estudiantes brindando la posibilidad de compartir materiales, crear actividades con fechas de entrega como así también actividades de participación en foros de discusión. Entre las herramientas utilizadas por los estudiantes se encuentran también distintas aplicaciones y softwares (*Voki, SmartAudio, Audacity, Praat*, entre otros).

La materia se dicta para un promedio de 15-18 estudiantes por año, y las clases son teórico-prácticas, lo que permite hacer un seguimiento personalizado de su aprendizaje de la fonética como así también de su progreso en el manejo de la tecnología. A continuación presentamos tres instancias generadas desde la cátedra para que los estudiantes integren los conceptos teóricos presentados y trabajados en clase e implementen la tecnología en actividades contextualizadas y significativas.

Ejemplo 1: Trabajo práctico (Número 2)

En el segundo trabajo práctico que se plantea durante el cursado de la materia, los estudiantes trabajan de a dos en el análisis de un segmento perteneciente al género conversación propuesto por la cátedra. El análisis parte de la observación de las variables del registro y los sistemas de tonalidad, tonicidad y tono; y de cómo los contextos de cultura y situación impactan en las decisiones con respecto a los tres sistemas. Luego, los estudiantes asumen los roles de los personajes/hablantes, practican el diálogo y finalmente graban su desempeño mediante el uso de aplicaciones de celular o de otros dispositivos de video. Varias aplicaciones tanto de grabación de video como de audio, se presentan durante las clases, y se incentiva a los estudiantes a buscar y seleccionar las que sean más apropiadas para la finalidad de la tarea. En el aula virtual creada para la cátedra, los estudiantes cargan en *actividades* los archivos de análisis del segmento y de la grabación de la recreación en la Plataforma SIAT.

La apreciación de trabajos se realiza tanto por los compañeros como por las docentes. A cada par se le asigna la producción de otro par para su análisis crítico y apreciación. Para ello utilizan una grilla generada por la cátedra como resultado de una propuesta de innovación realizada por el equipo de investigación del cual las docentes forman parte. Las tareas de investigación tienen como objetivo la fonética y la fonología y su aplicación en el grado (PIIMEG Barbeito 2011; Cardinali, 2013). Cada par sólo tiene acceso a la producción que se le asigna para evaluar y, su apreciación es luego compartida con las docentes quienes, a su vez, utilizan el mismo modelo de grilla que los estudiantes, para la evaluación de las producciones. De esta manera, es posible observar y comparar las

apreciaciones hechas por compañeros y docentes. La utilización de la grilla apunta al desarrollo de criterios para el auto monitoreo como así también, a la preparación de los estudiantes en su rol como futuros docentes. Como lo resalta Wrembel (2011) la aplicación de técnicas de automonitoreo, autoevaluación y autocorrección contribuye al desarrollo de la pronunciación en una segunda lengua (107).

Ejemplo 2: Proyecto final

Como requisito para rendir y aprobar el examen final, los estudiantes deben presentar un proyecto de manera individual o de a dos. En esta instancia, se solicita que el estudiante seleccione un texto con soporte visual que pertenezca a alguno de los géneros con los que se trabaja en clase. Después de haberse abocado un cuatrimestre a los conceptos teóricos y a su aplicación práctica en los diferentes géneros, se asume que los estudiantes están en condiciones de elegir un texto que les permita demostrar el manejo de los contenidos de la asignatura. Al ser los responsables de elegir qué texto presentar, se intenta fomentar la autonomía de los estudiantes ya que las decisiones que tomen serán cruciales a la hora de ser evaluados.

Los estudiantes realizan la transcripción y análisis del texto elegido teniendo en cuenta tonalidad, tonicidad, tonos y figuras paralingüísticas. Se les solicita particularmente que identifiquen y expliquen los casos de tonalidad y tonicidad marcada, tonos secundarios y figuras paralingüísticas. La atención dirigida a los puntos mencionados intenta ayudar a generar conciencia con respecto a cómo las elecciones de los hablantes responden a los contextos en los que se recrean. Este trabajo escrito previamente ayuda a la posterior recreación del texto y del video: los estudiantes graban su producción mediante el uso de aplicaciones de celular o de otros dispositivos de video. Las producciones se envían por mail una semana antes del examen final para ser analizadas y evaluadas por las docentes. Se requiere que el estudiante interprete el texto en la instancia oral del examen final de la materia.

Ejemplo 3: Blog

Este medio fue creado y diseñado a partir de la propuesta de una alumna que mientras cursaba la materia vio la necesidad de contar con un espacio que permitiera el intercambio de información e ideas, entre otros, como así también la interacción con personas que tuviesen el mismo interés por la fonética que no necesariamente estuvieran cursando sus estudios en nuestra universidad. Cabe aclarar que este blog es un complemento de la plataforma SIAT descrita anteriormente. Una de las principales diferencias más relevantes es que la plataforma SIAT es de acceso cerrado, es decir, que solo los estudiantes que estén cursando la materia en ese momento pueden tener acceso a ella, mientras que el blog permite el acceso a cualquier persona que comparta intereses relacionados a la fonética. Como afirman Mompeán, Ashby y Fraser (2011) “los blogs popularizan temas además de atraer el interés y despertar la curiosidad sobre puntos específicos como así también beneficiar tanto a estudiantes como docentes” (98). Algunos de los aspectos a destacar de este blog son: por un lado, lo referido a la materia

específicamente, como la disponibilidad de todo el material trabajado en la clase, las producciones propias de los estudiantes y temas relacionados con aspectos académicos de nuestra universidad (Jornadas de Investigación y Producción del Departamento de Lenguas y las Jornadas de Estudiantes pertenecientes al mismo departamento). Por el otro, lo que concierne a lo externo, es decir, fuera de las fronteras de la universidad, a saber: enlaces a los principales sitios de interés relacionados a la fonética así como también a diferentes aplicaciones (*Meograph, Capzles, SlideStory, Voki, Natural Reader, Animoto, Audio Boom, Present Me, Vocaroo*, etc.), y a las redes sociales pertenecientes a la materia.

Conclusión

La tecnología ha dejado de ser una mera herramienta para constituirse en un medio de aprendizaje. La aplicación de recursos tecnológicos a nivel educativo influencia los contenidos a enseñar y a evaluar de manera transversal. Es decir, el uso apropiado y eficiente de la tecnología constituye un contenido implícito de la currícula. En este contexto, es vital que el docente conozca y sea idóneo en el uso de los recursos en igual o mayor medida que el estudiante para poder explotar su potencial de uso. Encontramos que la responsabilidad del docente se complejiza y se diversifica entre las decisiones relacionadas al contenido a enseñar y a las relacionadas al cómo se enseña y cómo se evalúa. Incluir la tecnología como contenido transversal implica un cambio radical en la metodología de evaluación. En el caso específico de las redes sociales, por ejemplo, Mompeán *et al.* (2011) sostienen que “los servicios de redes sólo están empezando a ser usados para la enseñanza pero que terminarán revolucionando algunos contextos educativos” (99).

Se espera que las actividades presentadas sirvan para nutrir y aportar a la amplia gama de posibilidades que permite la inclusión de la tecnología y sus recursos en el aula como así también contribuir a un mejor entendimiento del potencial existente para enriquecer el proceso de enseñanza y aprendizaje de la pronunciación en una lengua extranjera. Con el amplio acceso a la tecnología y a la información, nuestro campo se encuentra ante un sinfín de nuevas potencialidades para explorar contextos hasta ahora desconocidos o conocidos sólo artificialmente.

Las actividades propuestas desde la cátedra apuntan tanto al perfeccionamiento y preparación de los estudiantes en materia de fonética y fonología como así también a su crecimiento en lo que respecta a la autonomía y a su crecimiento como ciudadano digital. Esto requiere un uso consciente de los recursos tecnológicos no sólo como persona que se prepara para desempeñarse en cierta profesión sino también, como miembro de la sociedad del siglo XXI. Nuestro rol como docentes es ayudar al desarrollo de nuestros estudiantes en su responsabilidad ante la comunidad social y digital. Desde el punto de vista profesional, consideramos de vital importancia que nuestros estudiantes, como futuros docentes se manejen con soltura, con respecto a las nuevas tecnologías y que sean autónomos para poder evaluar la eficacia de su uso en distintos contextos.

Un aspecto a destacar es que el uso de la tecnología, como el blog, permite romper la tradicional división entre la docencia y la investigación como así también la división entre el aula y el mundo exterior, acortando la brecha entre docentes y estudiantes

(Mompeán, Ashby y Fraser, 2011: 99).

Si bien hemos resaltado los beneficios del uso de los recursos tecnológicos en el aula, no podemos dejar de reflexionar acerca de los desafíos que se le presentan al docente en lo que respecta a actualización en el tema. Otro aspecto a destacar es el de la presuposición de que el docente debe estar conectado y disponible las 24 horas y los 7 días de la semana para sus estudiantes. Esto implica una mayor organización individual, con los miembros de la cátedra como así también una clara comunicación con los estudiantes.

Consideramos a la LSF como el marco teórico que nos da la posibilidad de trabajar concibiendo el lenguaje como un todo, como un sistema de elecciones conscientes que el hablante utiliza para expresarse. Esta perspectiva permite que se le otorgue a la fonética un rol de jerarquía, de igual o mayor importancia que a lo léxico y gramatical en lo que respecta a la transmisión de significados.

En conclusión, se puede señalar que las propuestas descritas representan un desafío para los docentes de fonética. Se desprende de ellas la necesidad de sumergirse en la tecnología, aplicándola al aula y proponiendo modalidades de evaluación que la contemplen. De la misma manera, los recursos tecnológicos disponibles actualmente ofrecen un sinnúmero de posibilidades que pueden ser explotadas para el desarrollo de la pronunciación y de la autonomía en la clase de fonética.

Referencias bibliográficas

Aldorino, R. (2009). Technology in the phonetics class: an integrative view. En G. Leighton (Comp.), *I Jornadas Internacionales de Didáctica de la Fonética de las Lenguas Extranjeras* (pp. 1-10). San Martín: UNSAM EDITA.

Barbeito, M. (2011-2012). *Aportes de la Lingüística Sistemática-Funcional a la enseñanza de la entonación en inglés*. Proyectos de Innovación para el Mejoramiento de la Enseñanza de Grado (PIIMEG), UNRC.

Brekelmans, G. (2015). L2 Pronunciation stability: How the pronunciation of advanced EFL students is affected by a lack of explicit instruction. En J. Przedlacka, J. Maidment, y M. Ashby (Eds.), *Phonetics Teaching and Learning Conference* (pp. 11-15). Recuperado de https://www.ucl.ac.uk/pals/study/cpd/cpdcourses/ptlc/proceedings_2015/PTLC2015.pdf

Cardinali, R. (2013-2014). *Enseñanza del sistema tonal en inglés en el marco de la Lingüística Sistemática-Funcional*. Proyectos de Innovación para el Mejoramiento de la Enseñanza de Grado (PIIMEG), UNRC.

Castañeda, L., y Camacho, M. (2012). Desvelando nuestra identidad digital. *El profesional de la información*, 21 (4), 354-360. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.3145/epi.2012.jul.04>

Chiatti, S., Romanelli, S., y Sordelli, M. L. (2009). Recursos tecnológicos para la representación visual de la prosodia en la formación del profesorado de inglés. En G. Leighton (Comp.), *I Jornadas Internacionales de Didáctica de la Fonética de las Lenguas Extranjeras* (pp. 1-13). San Martín: UNSAM EDITA.

Childs, M. (2010). A conceptual framework for mediated environments. *Educational research*, 52(2), 197-213. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1080/00131881.2010.482738>

Di Nardo, E., y Bina, E. (2015). La enseñanza de la entonación en inglés desde una perspectiva sistémico-funcional a los alumnos de primer año del profesorado de inglés de la UNRC. En P. Luchini, M. García Jurado y U. Alves (Eds.), *Fonética y Fonología. Articulación entre enseñanza e investigación* (pp. 320-330). Mar del Plata: Pincu.

Escalhão, M., Pandolfi, G., Pandolfi, M., y Profitti, N. (2009). La Webquest como recurso para el aprendizaje de la entonación del italiano. En G. Leighton (Comp.), *I Jornadas Internacionales de Didáctica de la Fonética de las Lenguas Extranjeras* (pp. 1-13). San Martín: UNSAM EDITA.

Greenhow, C., y Robelia, B. (2009). Old communication, new literacies: social network sites as social learning resources. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 14, 1130-1161. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1111/j.1083-6101.2009.01484.x>.

Halliday, M.A.K. (1994). *An Introduction to Functional Grammar*. Londres: Edward Arnold.

Halliday, M.A.K., y Greaves, W. (2008). *Intonation in the Grammar of English*. Londres: Equinox.

Knight, R., Cruice, M., y Dipper, L. (2013). Using video to prepare students for components of phonetics orals. En J. Przedlacka, J. Maidment y M. Ashby (Eds.), *Phonetics Teaching and Learning Conference* (pp. 47-50). Recuperado de <http://wa.amu.edu.pl/kdk/sites/>

[default/files/proceedings_2013.pdf](#)

Komar, S. (2015). Techniques to improve the perception of the English fall-rise tone. En J. Przedlacka, J. Maidment y M. Ashby (Eds.), *Phonetics Teaching and Learning Conference* (pp. 45-49). Recuperado de https://www.ucl.ac.uk/pals/study/cpd/cpd-courses/ptlc/proceedings_2015/PTLC2015.pdf

Lintunen, P., y Mäkilähde, A. (2015) Learning English Phonetics: Preferences and attitudes. En J. Przedlacka, J. Maidment y M. Ashby, (Eds.), *Phonetics Teaching and Learning Conference* (pp. 51-55). Recuperado de https://www.ucl.ac.uk/pals/study/cpd/cpd-courses/ptlc/proceedings_2015/PTLC2015.pdf

López Casoli, M., y Paderni, R. (2013). Using authentic materials in the intonation classroom. En J. Przedlacka, J. Maidment y M. Ashby, (Eds.), *Phonetics Teaching and Learning Conference* (pp. 63-65). Recuperado de http://wa.amu.edu.pl/kdk/sites/default/files/proceedings_2013.pdf

Manders-Huits, N. (2010). Practical versus moral identities in identity management. *Ethics and information technology*, 12(1), 43-55. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/80657344/5/Practical-versus-Moral-Identities-in-Identity-Management>

Mills, T., Pollock, K., y Tucker, B. (2015). Laboratory activities for large and online phonetics classes. En J. Przedlacka, J. Maidment y M. Ashby, (Eds.), *Phonetics Teaching and Learning Conference* (pp. 57-61). Recuperado de https://www.ucl.ac.uk/pals/study/cpd/cpd-courses/ptlc/proceedings_2015/PTLC2015.pdf

Mompeán, J., Ashby, M., y Fraser, H. (2011). Phonetics teaching and learning: An overview of recent trends and directions. En J. Przedlacka, J. Maidment y M. Ashby (Eds.), *Phonetics Teaching and Learning Conference* (pp. 96-99). Recuperado de https://www.ucl.ac.uk/pals/study/cpd/cpdcourses/ptlc/proceedings_2011/proceedings_2011/Mompean

Notley, T. (2009). Young people, online networks, and social inclusion. *Journal of computer-mediated communication*, 14(4). Recuperado de <http://eprints.qut.edu.au/17278> <http://dx.doi.org/10.1111/j.1083-6101.2009.01487.x>

Peachey, A., y Childs, M. (2011). *Reinventing ourselves: contemporary concepts of identity in virtual worlds*. London, New York: Springer. Recuperado de <http://www.springerlink.com/content/978-0-85729-361-9#section=920026&page=1&locus=0>. <http://dx.doi.org/10.1007/978-0-85729-361-9>

Rotti, A., y Barbeito, M. (2015). El aprendizaje y la enseñanza de la pronunciación y la entonación: creencias de docentes de inglés en formación. En P. Luchini, M. García Jurado y U. Alves (Eds.), *Fonética y Fonología. Articulación entre enseñanza e investigación* (pp. 133-141). Mar del Plata: Pincu.

Smith, J. (2011). The Youtube revolution: Engagement, perception and identity. En J. Przedlacka, J. Maidment y M. Ashby, (Eds.), *Phonetics Teaching and Learning Conference* (pp. 100-103). Recuperado de https://www.ucl.ac.uk/pals/study/cpd/cpd-courses/ptlc/proceedings_2011/proceedings_2011/Smith

Soto, L. (2009). El rol de la tecnología en la enseñanza de la pronunciación del Inglés como lengua extranjera. En G. Leighton (Comp.), *I Jornadas Internacionales de Didáctica de la Fonética de las Lenguas Extranjeras* (pp. 1-11). San Martín: UNSAM EDITA.

Tench, P. (1996). *The intonation Systems of English*. London: Continuum.

Tom-Tong, S., Van-Der-Heide, B., Langwell, L., y Walther, J. B. (2008). Too much of a good thing? The relationship between number of friends and interpersonal impressions on Facebook. *Journal of computer-mediated communication*, 13, 531-549. Recuperado de <http://campus.albion.edu/keithkaplan/files/2010/11/NumberofFriends.pdf> <http://dx.doi.org/10.1111/j.1083-6101.2008.00409>.

Underhill, A. (agosto 2013). Cinderella, integration and the pronunciation turn. *Speak out! The newsletter of the IATEFL pronunciation special interest group*. Issue 49. Recuperado de <http://pronsig.iatefl.org/SO%20Website%20PDFs/SO!%2049%20website.pdf>

Wrembel, M. (2011). Cross-modal reinforcements in phonetics teaching and learning: an overview of innovative trends in pronunciation pedagogy. En J. Przedlacka, J. Maidment y M. Ashby, (Eds.), *Phonetics Teaching and Learning Conference* (pp. 104-107). Recuperado de https://www.ucl.ac.uk/pals/study/cpd/cpd-courses/ptlc/proceedings_2011/proceedings_2011/Wrembel

Capítulo 2

Diseño de *webquests* para la mejora de la escritura en lengua extranjera

Liliana Inés Monserrat

lilianamonserrat@gmail.com

María Natalia Rossi

natyrossi@cpenet.com.ar

María Aurelia Kin

maureliakin@yahoo.com.ar

Universidad Nacional de La Pampa

Santa Rosa, La Pampa – Argentina

Resumen

Las cátedras Preliminares de Lengua Inglesa y Lengua Inglesa I, pertenecientes al Ciclo Propedéutico y al primer año, respectivamente, de las carreras Profesorado en Inglés y/o Licenciatura en Inglés con orientación en Estudios Literarios o en Lingüística Aplicada de la Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa (UNLPam), tienen como uno de sus objetivos el trabajo en conjunto para poder articular ambas asignaturas y lograr así la realización de acciones tendientes a mejorar la práctica de sus docentes y el proceso de aprendizaje de sus estudiantes. En este sentido, a partir del año 2013, ambas cátedras se han incorporado al proyecto “La autonomía a partir del diseño de materiales” de la UNLPam, cuyo objetivo principal es diseñar propuestas didácticas contra-hegemónicas para la enseñanza del inglés. El presente trabajo comparte la experiencia realizada en el año 2014 con los estudiantes de Preliminares de Lengua Inglesa sobre la temática “Mujer de pueblos aborígenes pampeanos” y el mejoramiento de la escritura a través del uso de las *webquests* (WQs). Las tecnologías digitales permiten el acceso a información diversa de las más variadas fuentes (Adell, 2004). De allí que un eje central de la educación en TIC sea desarrollar en los estudiantes las habilidades necesarias para que realicen búsquedas pertinentes, reflexivas y críticas acordes a las necesidades u objetivos pedagógicos, sociales o culturales que se planteen. El uso de las TIC acompañadas de tópicos vinculados a las problemáticas sociales situadas, posibilitó la construcción de aprendizajes relevantes (Pérez Gómez, 1999), no sólo de la lengua extranjera, sino también de la temática abordada. Asimismo las herramientas tecnológicas se utilizaron de una forma atractiva y motivadora para los estudiantes.

Introducción

Los aspirantes al ingreso al Profesorado en Inglés y/o Licenciatura en Inglés con orientación en Estudios Literarios o en Lingüística Aplicada pertenecientes a la UNLPam deben presentarse obligatoriamente, a principio de cada año académico, a un examen de carácter diagnóstico no eliminatorio que consta de dos partes: una escrita y otra oral. La finalidad de dicho examen es conocer el nivel de competencia en la lengua inglesa que cada aspirante acredita. Aquellos que en el Test de Diagnóstico para Ingreso evidencian poseer un nivel intermedio de conocimiento de la lengua inglesa, pueden comenzar a cursar todas las asignaturas de primer año. Lengua Inglesa I es una de ellas. Todos los demás tienen la posibilidad de cursar el Ciclo Propedéutico que, de acuerdo al Plan de Estudio vigente (Resolución N° 230-CS-09), es una materia anual (Preliminares de Lengua Inglesa) con una carga horaria de veinte horas semanales y cuyo objetivo general es ayudar a aquellos estudiantes, que por múltiples causas, no han desarrollado las competencias y habilidades lingüísticas indispensables para poder ingresar al primer año de estas carreras. Por este motivo, Lengua Inglesa I recibe cada año, entonces, estudiantes que cursaron y aprobaron el Ciclo Propedéutico y aquellos que de acuerdo al Test de Diagnóstico para Ingreso poseen el nivel requerido.

Esta situación ha llevado a desarrollar un trabajo en conjunto para poder articular ambas asignaturas y llevar a cabo acciones para mejorar la práctica de sus docentes y el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Articulación entre cátedras

Desde hace ya varios años, las docentes de estas cátedras trabajan en forma conjunta y coordinada para lograr una articulación y una relación transversal entre ambas, con el fin de organizar, relacionar y sistematizar los contenidos, las temáticas y estrategias de enseñanza y de aprendizaje utilizadas. Tanto en Preliminares de Lengua Inglesa como en Lengua Inglesa I, se desarrollan y promueven habilidades de lectura comprensiva, comprensión auditiva, producción escrita y producción oral, teniendo en cuenta diferentes tópicos y tipologías de trabajo de acuerdo al nivel del conocimiento de la lengua inglesa requerido y los objetivos específicos de cada cátedra.

Con el fin de dar a conocer y fomentar el uso de diversas y variadas estrategias en el proceso de estudio de la segunda lengua, así como también de favorecer y facilitar el proceso de enseñanza y de aprendizaje para promover la adquisición de la lengua inglesa, las docentes de estas asignaturas participan, en forma conjunta, en diversos proyectos. Por un lado, a través del Campo de las Prácticas, eje transversal a las materias del Campo Disciplinar y de la Formación Docente, se intenta resignificar toda la formación teniendo a la escuela como ámbito permanente para diferentes prácticas. Es decir, este espacio pone en contacto a los estudiantes del profesorado con su futuro campo de desempeño profesional desde el inicio mismo de la carrera. De esta manera, los estudiantes comienzan a tener un primer contacto con las escuelas y los alumnos, y asumen un rol de docente al realizar diversas actividades. Así, las integrantes del Campo de las Prácticas elaboran un diagnóstico con actividades de comprensión lectora, producción escrita u oral que los estudiantes universitarios

realizan primero, y luego ellos mismos toman estos diagnósticos en los últimos años del ciclo orientado en diferentes escuelas secundarias de la ciudad. Luego de la aplicación de estas actividades en el nivel secundario, los estudiantes universitarios con las docentes, analizan las respuestas obtenidas como práctica de evaluación y corrección. Como parte de esta experiencia también realizan entrevistas y encuestas a estudiantes y docentes; concurren a brindar clases de apoyo en épocas previas a los turnos de exámenes, preparan actividades para esta tarea, realizan observaciones participativas, entre otras, con la guía y orientación de las profesoras a cargo de este espacio.

Este trabajo ha dado a lo largo de los años muy buenos resultados. Por parte de nuestros estudiantes, ellos han valorado mucho la labor conjunta, especialmente la vinculación con las escuelas secundarias a las que asistieron y la experiencia en función de su futuro rol profesional. Todos coincidieron (a través de entrevistas y encuestas) en que la experiencia fue muy movilizadora, dado que les permitió volver a la escuela secundaria, pero desde el lugar de futuros profesores; esto permitió una mirada diferente de la realidad y el inicio de un camino de formación integrada que continuará a lo largo de toda la carrera.

Por el otro, a partir del año 2013, ambas asignaturas comenzaron a trabajar en el proyecto “La autonomía a partir del diseño de materiales” perteneciente a la Facultad de Ciencias Humanas de la UNLPam. Este proyecto busca abordar la interpretación, comprensión e intervención en el Currículum Real a través del diseño e implementación de materiales alternativos a los libros de texto, videos, software y sitios web elaborados por editoriales para la enseñanza de inglés como lengua extranjera, en sus diferentes niveles.

La complejidad de las prácticas docentes actuales, la fuerte presencia de materiales estandarizados, la pérdida de poder decisional de los profesores, la necesidad de resignificar la enseñanza de esta lengua hegemónica, de generar espacios que propicien culturas colaborativas así como ámbitos de reflexión y producción cooperativa, enmarcan este proyecto. En otras palabras, el objetivo es diseñar materiales contra-hegemónicos, alternativos, motivadores y cercanos a la cultura experiencial de los estudiantes, diferente de los libros de texto tradicionales que se utilizan para la enseñanza del idioma inglés en el nivel secundario y universitario, que posibiliten la construcción de aprendizajes relevantes. Como lo enuncia Pérez Gómez (1999) este tipo de aprendizaje es aquel que provoca que el alumno reestructure sus anteriores esquemas mentales. El nuevo contenido asimilado permite la ampliación de la información y la adquisición de nuevas habilidades más complejas, alejadas y críticas de la propia experiencia y realidad del estudiante.

Nos planteamos entonces, la necesidad de reformular la enseñanza a través de la elaboración de alternativas situadas en la cultura local (Hall, 1997). Tomamos para ello las prescripciones curriculares cuyos objetivos para la escolaridad obligatoria son: aprender la lengua extranjera en contextos significativos para favorecer la comprensión lectora, la expresión escrita y la interacción oral; reflexionar acerca del lenguaje, su funcionamiento y uso en relación con la especificidad de la lengua extranjera inglés y con el español, la lengua de escolarización; identificar aspectos socioculturales en los textos orales y escritos en lengua extranjera y reflexionar sobre el papel que cumplen en la producción o interpretación de sentidos; ejercitar estrategias diversas para comprender y producir textos orales y escritos para construir de manera progresiva la autonomía en el uso de la lengua extranjera; desarrollar la capacidad de trabajo colaborativo a partir de la reflexión y el intercambio de ideas para promover la producción

colectiva de textos diversos, escritos y orales, que propicien el aprendizaje; disfrutar del proceso de aprendizaje de la lengua extranjera, y reconocer las posibilidades de comunicación significativa y la oportunidad de apertura a otros mundos que estas ofrecen; utilizar los recursos tecnológicos a su alcance en la institución para favorecer el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera (Ley de Educación Nacional 26.206 y Materiales Curriculares Ciclo Orientado. Lenguas Extranjeras: Inglés 2012). Si bien los textos generalmente no dan cuenta de lo local, consideramos de alta significatividad estas temáticas al momento de conocer y valorar nuestra identidad. Torres Santomé (2011) expresa al respecto que el tratamiento superficial y banalizado de colectivos históricamente marginados o desoidos es tan hegemónico como la ausencia de tratamiento. Es importante hacer notar que esta temática es un gran ausente en los materiales elaborados por las editoriales y que las contadas ocasiones en que se han encontrado ejemplos de alguna etnia minoritaria, ésta ha sido presentada a través de lo que Torres Santomé (1997) categoriza como “tergiversación” o “trivialización”. La primera consiste en deformar el origen de la situación político social de esos grupos presentando una mirada deformada de la realidad, donde pareciera que estas personas eligieran o fueran culpables de la situación en que se encuentran. La segunda da cuenta de un tratamiento “lavado” que sólo hace referencia a aspectos irrelevantes como la alimentación, el vestido o algún otro dato “exótico” o anecdótico, sin ahondar en las verdaderas causas de opresión. En ambos casos, el autor mencionado explicita que estos tratamientos son tanto o más hegemónicos que la ausencia de referencia.

Los materiales que este equipo diseña presentan aspectos y vivencias de los pueblos aborígenes que habitan nuestra zona con especial énfasis en las mujeres pertenecientes a este colectivo históricamente tergiversado y desoido.

¿Cómo surge este trabajo?

Considerando todos los aspectos mencionados anteriormente, a comienzos del año 2014, se diseñó un diagnóstico en forma conjunta entre todos los docentes integrantes del Campo de las Prácticas. Dicho diagnóstico escrito era sobre mujeres de pueblos aborígenes y se llevó a cabo con los estudiantes de Preliminares de Lengua Inglesa.

En una primera instancia, se les proporcionó un texto sobre Luisa Calcumil (reconocida exponente de la cultura Mapuche) con dos actividades de comprensión lectora (un ejercicio para responder verdadero y falso y otro de unir información referida al texto) más una pregunta de respuesta abierta referida a sus conocimientos de la cultura indígena pampeana en general (¿Qué sabés sobre los pueblos aborígenes de La Pampa?). La mayoría de los estudiantes pudieron resolver de manera satisfactoria la primera parte de comprensión lectora, pero en la última pregunta se pudieron observar dificultades para contestarla, relacionadas con la carencia de información sobre la temática y/o al proceso de escritura en la lengua extranjera. Ante estas respuestas, se decidió consultar a los estudiantes sobre estos inconvenientes. Muchos la habían dejado en blanco, respondieron con una sola frase, lo hicieron en español o escribieron que no se acordaban, que éste era un tema que habían estudiado en la escuela primaria y nada más. Asimismo, algunos estudiantes manifestaron que no tenían todas las herramientas necesarias para producir un texto escrito en inglés debido a la falta de estructuras gramaticales, vocabulario específico, entre otras. Otros enfatizaron que

aún en su lengua materna no podrían desarrollar un texto porque es un tema que se analiza y estudia solamente en algunos años de la escuela primaria, y por ello, no lo recuerdan. Otros, tienen presente información sobre alguna situación particular y actual recibida a través de diferentes medios como internet o televisión.

Como resultado de esto, y debido al fuerte desarrollo tecnológico actual, a mediados del 2014, se decidió comenzar a trabajar con *webquests* (WQs). Para esto se implementó y diseñó esta herramienta digital con el fin de desarrollar material alternativo y motivador para promover la escritura e incentivar a los estudiantes en un aprendizaje relevante aplicando una de las tantas herramientas disponibles de la red.

Acerca de las *webquests*

En la actualidad, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) nos ofrecen diversas posibilidades de trabajo y la oportunidad de poder preparar a los estudiantes para el futuro. El gran desarrollo tecnológico, de Internet específicamente y de otras tecnologías aplicadas a la enseñanza-aprendizaje han facilitado la expansión del conocimiento (Burbules, 2009), permitiendo la disponibilidad de diferentes recursos en donde poder hallar información variada, actualizada y de forma instantánea.

Las WQs, desarrolladas por Bernie Dodge en 1995 en colaboración con Tom March, son una de las numerosas herramientas tecnológicas al servicio de la educación dado que fueron diseñadas con el fin de combinar el poder de Internet con los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Existen diversas definiciones sobre las WQs. Autores como Area Moreira (2004) y Adell (2004) las definen como una indagación, una investigación a través de la web. Es decir, las WQs son “la aplicación de una estrategia de aprendizaje por descubrimiento guiado a un proceso de trabajo desarrollado por los alumnos utilizando los recursos de la WWW” (Area Moreira, 2004: 1). De igual manera, hay tres tipos de WQs: a corto plazo, a largo plazo o miniquest. Las primeras tienen como fin la adquisición de conocimientos de un determinado contenido de una o varias materias. Se diseñan para ser terminadas en muy pocas clases, la actividad se enfoca en un tema y el producto final debe ser simple. Sin embargo, las WQs a largo plazo, son más profundas y elaboradas, se diseñan para ser realizadas en varias clases, suelen terminar con la realización de un trabajo para ser presentado generalmente con una herramienta informática y el producto final es más complejo aprendiendo y creando algo para compartir. Por último, una miniquest es la versión reducida de las *webquest*. Los estudiantes pueden realizarla completamente en una clase o dos, se pueden utilizar en cualquier punto del proceso de enseñanza y de aprendizaje: como actividad inicial, como punto de la instrucción dentro de una unidad del plan de estudios, o como actividad que culmina en el extremo de una unidad del plan de estudios y puede desarrollarse en forma individual o cooperativa.

De acuerdo con Dodge (1995), toda WQ consta de seis partes esenciales - introducción, tarea, proceso, recursos, evaluación y conclusión. En la *introducción*, los estudiantes reciben información atractiva y motivadora la cual será el objetivo final de la *webquest*; en la *tarea*, los estudiantes conocen cual es el producto final que se les requerirá; en el *proceso* los estudiantes conocen detalladamente cuales son los pasos a seguir para poder lograr ese producto final. Los *recursos* son sitios web seleccionados por el

profesor, generalmente accesibles a través de Internet, donde los estudiantes pueden buscar, analizar, comparar y optar por la información que van a incluir en sus trabajos. En la *evaluación*, los estudiantes conocen específicamente las pautas a través de las cuales el trabajo será evaluado. Como *conclusión* los estudiantes y los docentes analizan el trabajo realizado y los aprendizajes en los diferentes momentos de la WQ.

El uso de las WQs pretende lograr que los alumnos desarrollen procedimientos que luego incorporen como método propio de aprendizaje. La propuesta resume varios objetivos que se aspiran a cumplir al aplicar tecnología en la educación: aprender a aprender, el lugar del profesor como guía, la capacitación en procedimientos de transformar la información. No se utiliza el *copy-paste*, es un trabajo de indagación e investigación a través de la Web, en el que el alumno no busca la información en la Web sino que la analiza, gestiona y transforma, aprendiendo a seleccionar y recuperar datos de múltiples fuentes y a desarrollar las habilidades de pensamiento crítico.

Además, las WQs permiten integrar al curriculum algunos de los recursos que ofrece la Web, en una actividad didáctica a través de una tarea factible y atractiva para los estudiantes, en la cual éstos podrán analizar, sintetizar, comprender, transformar, juzgar, valorar y crear nueva información en diferentes formatos. Esta herramienta, menciona Adell (2004), promueve la motivación, el interés y la dedicación a la tarea por su formato y por su autenticidad, por lo que influye positivamente en el aprendizaje de los estudiantes. También favorece el desarrollo de procesos cognitivos superiores (transformación de información de fuentes y formatos diversos, comprensión, comparación, elaboración y contraste de hipótesis, análisis, síntesis, creatividad, etc.), todo esto debido al trabajo pautado, organizado y cooperativo que realizan los estudiantes. Esto último alienta el aprendizaje cooperativo ya que las WQs generalmente se realizan en grupos donde cada participante asume un rol y debe cumplirlo en pos de lograr su objetivo común; en palabras de Adell (2004: 13) “las WQs refuerzan la autoestima de los estudiantes porque promueven la cooperación y la colaboración entre los ellos para resolver una tarea común.”

En síntesis, una *webquest* apunta a desarrollar las siguientes competencias:

- la lectura y la comprensión de textos, imágenes, videos, simuladores;
- la buena gestión de la información;
- la escritura y la comunicación a través de distintos medios;
- la creatividad y
- el aprendizaje en grupos.

Todo esto brinda a los estudiantes diversas posibilidades desde lo cognitivo, procedimental y actitudinal.

Por ejemplo, en cuanto al desarrollo cognitivo, las WQs permiten a los estudiantes elaborar su propio conocimiento; transformar, gestionar la información; adquirir y organizar el conocimiento mediante la observación, análisis y síntesis; reflexionar sobre sus propias conclusiones; desarrollar habilidades creativas y estimular el pensamiento crítico.

En tanto desde lo procedimental, las WQ habilitan a navegar en la Web con un objetivo; emplear el tiempo en forma eficaz; elaborar un producto y a evaluar los propios trabajos.

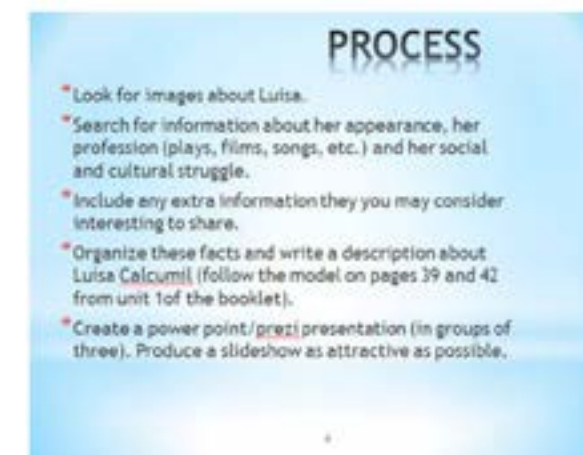
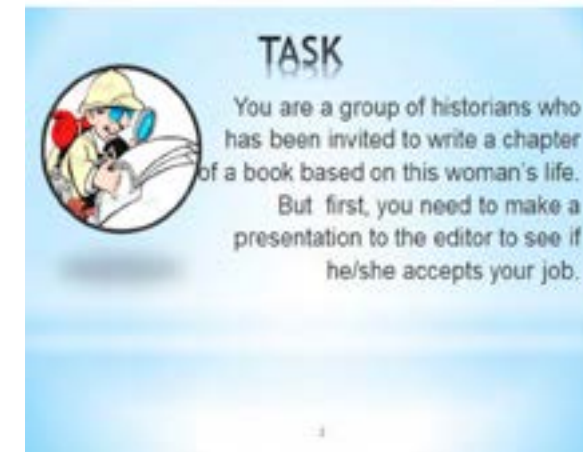
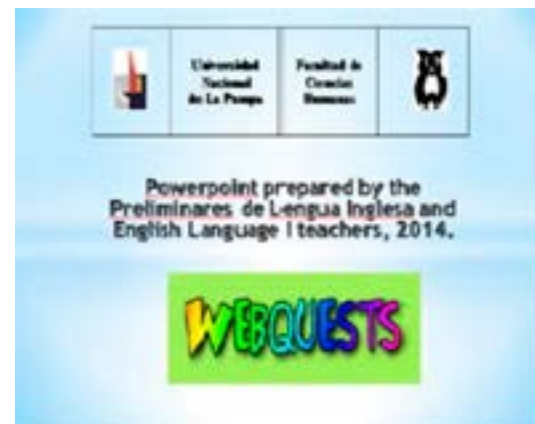
Finalmente, con respecto a los aspectos actitudinales se estimula la investigación,

el trabajo en equipo (cooperativo), se incrementa el interés de los estudiantes por la actividad y se reduce la pérdida de tiempo por distracción y aburrimiento.

Nuestra investigación, nuestra experiencia

El objetivo de nuestro trabajo fue que los estudiantes investiguen a través de la Web y para lograr esto pensamos que la mejor manera era hacerlo mediante una WQ, ya que esta propuesta favorece el aprendizaje por descubrimiento guiado y el abordaje de una temática desde una perspectiva problematizadora. El objetivo fundamental de las WQs es lograr que los estudiantes hagan buen uso del tiempo y se enfoquen hacia la utilización posterior de la información, más que a su búsqueda.

A partir de las ventajas que ofrece esta herramienta, se creó una WQ para trabajar con los estudiantes de Preliminares de Lengua Inglesa. Las siguientes imágenes ilustran cómo se veía la misma. En las primeras cuatro imágenes se observa el anclaje de la actividad a las dos materias mencionadas en este estudio, la *introducción* o el tema sobre el que versará la actividad, la *tarea* y el *proceso* solicitado para resolver la actividad.



Imágenes 1- 4: Primera parte del diseño de la Webquest desarrollada a partir de Luisa Calcumil.

En las siguientes imágenes se observa el resto del diseño de la *webquest*. La primera imagen se refiere a los *recursos* brindados a los estudiantes para la realización de las actividades propuestas. La etapa a continuación se refiere a la *evaluación* de la actividad. Se incluye una grilla con los criterios de valoración de lo realizado. En la *conclusión* se explicitan los aprendizajes y competencias que se espera los alumnos adquieran al finalizar el trayecto.

HELP

RESOURCES

Here we suggest you some websites and theoretical materials to look for the required information and learn more.


- <http://www.arteana.com/TEATRO/calculmiscalculm.htm>
- <http://luisa-calculm.blogspot.com.ar/>
- <http://hemisphericinstitute.org/hemi/en/oc09-performances/item/1186-enc09-luisa-calculm>
- <http://hemisphericinstitute.org/hemi/en/oc09-interviews/item/1808-interview-with-luisa-calculm>
- <http://www.delarngen.com.ar/calculm.htm>
- <http://www.youtube.com/watch?v=op0k3Gkw-4>
- <http://www.google.com/images>
- Preliminares de Lengua Inglesa booklet, Unit 1 "People and their lifestyles" (pp 30-42).

EVALUATION

Each group will evaluate their own presentation and experience.


Each presentation will be evaluated by peers and teachers, taking into account the items described below:

- Layout: organization of the information and images, clarity in the power point slides.
- Creativity.
- Task fulfillment (written part).
- Oral presentation (oral part).



SCORE	VISUAL PRESENTATION (name)	TASK FULFILLMENT	ORAL PRESENTATION
EXCELLENT			
VERY GOOD			
GOOD			
FAIRLY GOOD			

CONCLUSION



By the end of this webquest, you will know more about Luisa Calculm and Mapuche women, descriptions, and how to use power point/prezi.

You will also have the possibility to do collaborative work and get into a teacher's role.

Imágenes 5-8: Segunda parte de la webquest

El programa de estudios de la cátedra (2012-2015), en una de sus unidades desarrolla el eje temático “Las personas y sus estilos de vida”, por tal motivo, se decide trabajar este tema y relacionarlo con la temática de pueblos originarios desde la asignación como tarea de una descripción debido a que ésta forma discursiva es uno de los géneros de producción escrita incluidos en la mencionada unidad.

El resultado de esta experiencia fue, tanto para los estudiantes como para las docentes, una forma innovadora, interesante y motivadora para conocer más sobre Luisa Calculm y las mujeres indígenas de Argentina.

Para estas conclusiones nos basamos en una encuesta de opinión que realizaron los estudiantes donde manifestaron positivamente que esta experiencia favoreció sus posibilidades de escritura. Da cuenta de ello las reflexiones que los estudiantes realizaron acerca de la misma:

“... me gustó de hecho muchísimo porque me gusta trabajar con este tipo de temática, tanto aborigen como con power point...”

“Me resultó fácil gracias a la información que nos dio la profesora, en cuanto a la temática de pueblos aborígenes, me gustó la idea porque de esa manera incorporamos información que en mi caso, en mi colegio no nos enseñaron.”

En la evaluación final mencionada anteriormente, los estudiantes también rescataron la importancia y el atractivo del uso de una webquest como herramienta alternativa de trabajo.

“En mi opinión fueron muy buenos los resultados. Todos se comprometieron e hicieron una webquest interesante. Me encantaría que sigamos realizando estas prácticas orales y con presentaciones en power point.”

“La experiencia me pareció muy buena. El tema de mujeres aborígenes fue original, diferente y entretenido. Pude informarme acerca de Luisa Calculm y sobre su cultura... pudimos informarnos, reflexionar y aprendimos sobre algo nuevo.”

Asimismo, los docentes observamos mejoras en las producciones escritas finales, particularmente en el uso de vocabulario específico y estructuras adecuadas al nivel. El uso de esta herramienta favoreció no sólo la producción escrita sino también la oral; el interés por la temática elegida, por el análisis y reflexión respetuosa que los estudiantes hicieron sobre este colectivo históricamente relegado.

A partir de estos resultados positivos, en el año 2015, se decidió continuar con el uso de las WQs y esta temática, pero en la cátedra Lengua Inglesa I con el fin de inferir si el grupo con el que se inició esta investigación logró desarrollar un aprendizaje relevante de los contenidos propuestos y si sus producciones escritas mejoraron en cuanto al uso de la lengua en un tiempo sostenido.

Por aprendizaje relevante, Pérez Gómez (1999) explica que es un aprendizaje conectado con el contexto social, como proceso de enculturación para la adquisición de herramientas conceptuales necesarias para interpretar y analizar la realidad para tomar decisiones. Este aprendizaje trasciende el ámbito educativo y genera cambios en el individuo que aplicará en su vida cotidiana y en la comunidad donde vive, dado que “Las herramientas conceptuales, los conceptos abstractos de las disciplinas solo pueden ser entendidas a través de su utilización práctica, en el análisis y comprensión de problemas reales y

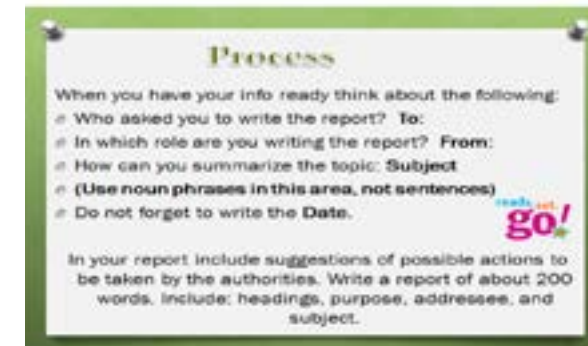
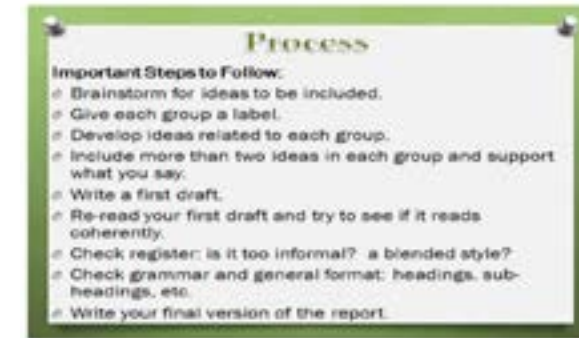
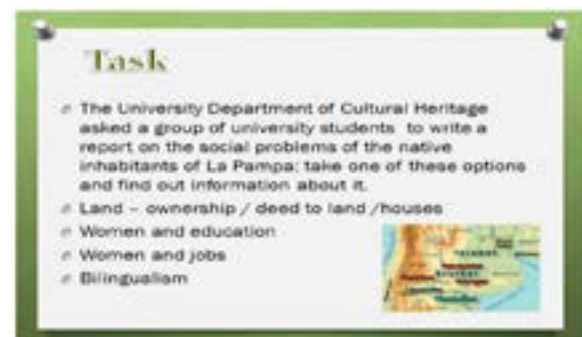
dentro de la cultura en que tienen significado” Pérez Gómez (1999:17). El aprendizaje relevante permite contextualizar concretamente el conocimiento académico que tantas veces se enseña de forma escindida del contexto social y cultural del momento.

Para lograr esto, se diseñó una nueva WQ basada en los problemas sociales que los pueblos originarios viven en la actualidad especialmente las mujeres indígenas. En este caso la WQ se enmarcó en la producción de informes; uno de los distintos tipos de textos que se trabajan en esta lengua.



Imágenes 9-10: Anclaje de la segunda *webquest* en las cátedras de referencia e introducción

En primera instancia, se planteó una consigna que aludía a un *escenario* en el que los estudiantes se debían situar: Son un grupo de estudiantes que deben investigar y realizar un informe sobre los problemas sociales que viven los pueblos aborígenes de La Pampa a pedido del Departamento Universitario de Patrimonio Cultural.



Imágenes 11-14: Contextualización de la actividad (*escenario*), proceso y recursos

Esta situación debía ser resuelta mediante la información provista en un conjunto de sitios de Internet, previamente seleccionados por los docentes, entre los que se incluían los siguientes:

1. <https://pueblosoriginariosargentina.wordpress.com/>
2. <http://ranquel-comunidad-epumer.blogspot.com.ar/>
3. <http://pueblosoriginarios.encuentro.gov.ar/html/>
4. <http://www.lapampa.gov.ar/antecedentes-historicos.html>
5. http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/buscar?rec_descripcion=pueblos+aborigenes

Dentro de la parte denominada *proceso*, los estudiantes debían realizar un informe evaluando la situación actual sobre los temas de posesión de la tierra, el bilingüismo, las mujeres aborígenes y el trabajo o las mujeres aborígenes y la educación.

Al igual que en el caso anterior, se explicitaron los criterios de



Imagen 15: Rúbrica de evaluación

El resto de la *webquest* se aprecia en las siguientes imágenes:



Imagen 16-17: Conclusiones e invitación a la actividad

La actividad fue presentada a los estudiantes en una clase presencial, y comenzó a llevarse a cabo en los días subsiguientes, por lo que, al momento de la escritura de esta ponencia, estamos en un período de desarrollo donde aún no hay datos finales puesto que los estudiantes se encuentran elaborando sus trabajos.

A través de esta actividad, los estudiantes tuvieron la oportunidad de reconocer, simular y tener sus propias vivencias sobre personajes, conflictos, roles, tensiones, cambios o contradicciones existentes en la situación planteada. Y todo esto en una dinámica que apunta al trabajo colaborativo. Los grupos se encuentran realizando tareas diferenciadas, pero que en definitiva confluirán en el logro de una meta común.

Conclusión

Como se mencionara anteriormente, la información recabada en la evaluación escrita y oral sobre esta experiencia realizada por los estudiantes, nos permitió destacar, por un lado, los aspectos positivos en cuanto a la motivación, interés, innovación y estimulación que promueve este tipo de actividades para los estudiantes, los docentes y el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos resultados efectivos, a su vez, conformaron la base para desarrollar una puesta en práctica en el primer año del Profesorado en Inglés, en la cátedra Lengua Inglesa I.

Por otro lado, también se pueden observar efectos beneficiosos en cuanto a la lengua, el vocabulario y la sintaxis. En el análisis de la *webquest* y los trabajos finales realizados por los estudiantes que cursaron Preliminares de Lengua Inglesa, se puede advertir un cambio positivo en la producción escrita relacionado a la estructura de la descripción y la mejor organización de la información. Las WQs fueron de utilidad en este proceso, dado que guiaron a los estudiantes en los procesos de búsqueda, selección y análisis de información y en el uso adecuado de ella, para la resolución de problemas o consignas de trabajo. El léxico y las estructuras gramaticales utilizadas fueron variadas y de una complejidad acorde al nivel de adquisición de la lengua. Creemos que estos cambios se deben, en parte, al andamiaje y guía, que el docente realizara a través del uso de la *webquest* y al aporte de material bibliográfico y web. Esta propuesta de trabajo diferente repercutió positivamente en los estudiantes favoreciendo el aprendizaje relevante, puesto que los conocimientos teóricos fueron analizados, relacionados, y finalmente aplicados en actividades concretas como la resolución de la *webquest* con una presentación final realizada con los programas *power point* y *prezi* y una producción escrita con el formato de una descripción. Se puede concluir que el aprendizaje relevante sobre la temática de pueblos aborígenes también permitió a los estudiantes conocer diferentes aspectos de sus propias culturas, otorgando elementos para compartir la historia de esta mujer militante mapuche (Luisa Calcumil) y la de su gente desde un lugar de respeto y valoración cultural.

Se ha podido observar en los libros de textos, que en las contadas excepciones donde hay menciones a pueblos indígenas se hace desde un tratamiento que deforma y tergiversa sus historias, luchas y lugares de opresión. Sólo se muestra alguna cuestión relacionada a la vestimenta, festividades o costumbres sin ahondar en las relaciones de poder que los han colocado en situaciones de vulnerabilidad. Frente a este riesgo, desde el equipo de investigación se construyen textos que partan de las voces mismas

de las mujeres que se indaga.

Si bien todavía nos falta seguir analizando y viendo los datos arrojados para este año (2015) en la asignatura Lengua Inglesa I, los ejemplos anteriormente descritos nos permiten sugerir la realización de este tipo de actividad ya que resulta interesante, versátil y efectiva porque presupone el uso de herramientas tecnológicas para el desarrollo de actividades de aula relacionadas con temas de interés general/particular de toda la cátedra (docentes y estudiantes) y favorece la interacción, el uso de la lengua en situación y finalmente tiende a desarrollar el pensamiento crítico al momento de evaluar/se. Al integrar las nuevas tecnologías al proceso de formación de futuros docentes; la búsqueda y selección de información y la reflexión guiada a través de estas herramientas resultan experiencias iniciales valiosas que permitirán a los alumnos ir alcanzando progresivamente mayores grados de autonomía y autorregulación en sus procesos de interacción con la información y en la construcción de aprendizajes.

La experiencia permitió a su vez, que las docentes resignifiquemos nuestra tarea profesional. A partir de las ideas previas de nuestros estudiantes sobre una temática ausente en los materiales escolares elaborados por las grandes editoriales, se tomó la decisión de elaborar y diseñar textos y actividades alternativos. Este trabajo de producción fortaleció nuestra convicción respecto a los procesos de construcción de conocimientos donde se fusiona lo disciplinar con la construcción de ciudadanía crítica.

Por este motivo, creemos que la incorporación y uso de este tipo de instrumento en nuestra práctica docente tiene un impacto positivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje por lo que consideramos seguir utilizando las *webquests* como parte de la articulación entre ambas cátedras.

Referencias bibliográficas

Adell, J. (marzo 2004). Internet en el Aula: Webquests. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 17. Recuperado de http://www.uib.es/depart/gte/edutec-e/revelec17/adell_16a.ht

Area Moreira, M, (2004). *WEBQUEST. Una estrategia de aprendizaje por descubrimiento basada en el uso de Internet. Guía Didáctica para Docentes*. Laboratorio de Educación y Nuevas Tecnologías Universidad de La Laguna. Recuperado de <http://manarea.webs.ull.es/materiales/webquest/>

Bosoer, F. (24 de mayo de 2009). El aprendizaje y el entretenimiento ya no son actividades separadas. *Clarín*. Recuperado de <http://edant.clarin.com/suplementos/zona/2009/05/24/z-01925084.htm>

Dodge, B. (1995). *Webquest.org*. Recuperado de <http://webquest.org/>

Hall, S. (1997). The local and the global: Globalization and ethnicity. *Cultural politics*, 11, 173-187.

Pérez Gómez, A. (1999). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.

Torres Santomé, J. (1997) *El mundo visto desde las instituciones escolares en Educación, Desarrollo y Participación Democrática y Tú... ¿Cómo lo ves?*, Madrid: ACSUR-Las Segavias.

Torres Santomé, J. (2011), *La justicia curricular El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid: Morata.

Capítulo 3

Las estrategias cognitivas y socioafectivas en foros virtuales para el aprendizaje de la traducción

Ileana Yamina Gava
yamigava@gmail.com
María Dolores Sestopal
sestopal@onenet.com.ar
Universidad Nacional de Córdoba
Córdoba, Argentina

Resumen

Existe una multiplicidad de propuestas relacionadas con el avance y mejoramiento de las prácticas pedagógicas actuales en el área de formación de traductores, especialmente en lo que respecta al uso de las tecnologías digitales. Se pone de manifiesto que las corrientes cognitivistas y socioconstructivistas del aprendizaje integran las bases sobre las que se van construyendo las investigaciones y prácticas educativas en el campo de la didáctica de la traducción (Kiraly 2000; Llácer Llorca, 2004; Torres del Rey, 2003). Esto implica un abordaje metodológico centrado en el alumno y la utilización del enfoque por tareas de traducción, lo que incluye también el desarrollo de estrategias de aprendizaje (Hurtado Albir, 1999). Dentro de este marco, el presente trabajo toma como punto de partida los resultados obtenidos en la primera etapa de un proyecto de investigación en la que se analizó la perspectiva de los alumnos sobre la dinámica de los foros virtuales para el aprendizaje de la traducción especializada en un curso de posgrado a distancia (Gava y Sestopal, 2013). La siguiente etapa de investigación, a la que nos referiremos en este trabajo, se enfoca en el análisis de las estrategias de aprendizaje cognitivas y socioafectivas para el desarrollo de la competencia traductora y del pensamiento crítico en foros virtuales. Se conjuga además la visión del alumno, analizada en la primera etapa de investigación, con las estrategias cognitivas y socioafectivas caracterizadas en este estudio, a partir de lo cual se esbozan algunas consideraciones pedagógicas para la enseñanza explícita de estrategias de aprendizaje en entornos virtuales de formación en traducción.

Introducción

Muchas de las propuestas de actualización y mejora en el campo de la didáctica de la traducción ponen de manifiesto el amplio potencial, como así también la complejidad y características multifacéticas de las propuestas que incluyen el uso de las tecnologías digitales en la formación de traductores e intérpretes, tanto en la modalidad no

presencial (a distancia) como en diseños semipresenciales (*blended learning* (Álvarez Álvarez, 2012; Galán Mañas, 2009; Neunzig, 2001; Pym, 2002; Sajoza Juric, 2009; Torres del Rey, 2003)), lo cual merece ser investigado en mayor profundidad. Dentro de este marco, en este trabajo se toman como punto de partida los resultados obtenidos en la primera etapa de investigación en la que se analizó la perspectiva de los alumnos sobre la dinámica de los foros virtuales para el aprendizaje de la traducción especializada en un curso de posgrado a distancia de la *Especialización en Traducción* de la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba (Gava y Sestopal, 2013). Esa primera etapa se centró en la perspectiva de los alumnos en cuanto a la utilidad del uso de los foros de la plataforma *Moodle* para el aprendizaje de la traducción. Sobre la base de estos hallazgos, el presente estudio tiene como objetivo indagar cómo se evidencia el aprendizaje estratégico para el aprendizaje de la traducción por medio del uso de estos foros virtuales. El corpus sobre el cual se llevó a cabo esta investigación está compuesto por los materiales digitales de los intercambios entre docentes y alumnos a través de ocho foros. Cuatro de los foros analizados corresponden a un curso de la *Especialización en Traducción Científica y Técnica* (“Textos Especializados en Ciencias Médicas”) y los otros cuatro, a un curso de la *Especialización en Traducción Jurídica y Económica* (“Traducción de Textos de Economía y Finanzas”). Participaron en este estudio 32 alumnos (17 alumnos del curso “Textos Especializados en Ciencias Médicas” y 15 del curso “Traducción de Textos de Economía y Finanzas”), una docente a cargo y dos docentes tutoras.

Se aplicó un diseño de investigación exploratorio y descriptivo, en el que se utilizó una metodología cualitativa. Este enfoque favoreció el trabajo intensivo con pocos participantes, el análisis de perspectivas émicas y la aplicación de procedimientos cíclicos y abiertos, orientados hacia un proceso y no enfocados solamente en el producto (Patton, 1990). A continuación presentamos el enfoque pedagógico que da sustento a la enseñanza basada en el desarrollo de estrategias de aprendizaje de la traducción y el uso educativo de entornos virtuales. Finalmente, se conjuga la visión del alumno analizada en la primera etapa de investigación con las estrategias cognitivas y socioafectivas caracterizadas en este estudio, a partir de lo cual se esbozan algunas consideraciones pedagógicas para la enseñanza explícita de estrategias de aprendizaje en entornos virtuales de formación en traducción.

Un enfoque pedagógico basado el uso de los foros virtuales y el desarrollo de estrategias de aprendizaje de la traducción

En el ámbito de la Traductología, se define a la traducción como actividad textual, cognitiva y comunicativa en la que intervienen factores individuales, contextuales y socioculturales (García Yebra, 1982; Hurtado Albir, 1999; 2004). Una noción recurrente en las propuestas formativas, metodológicas e investigativas actuales es la de *competencia traductora*. Según Hurtado Albir (1999), “la competencia traductora es el sistema subyacente de conocimientos y habilidades necesarios para traducir; se distingue así del acto de traducir, que supone la realización de estos conocimientos y habilidades en una situación determinada” (43). Este concepto es analizado desde múltiples perspectivas por los investigadores del grupo PACTE (2003, 2011), quienes han desarrollado un modelo holístico de competencia traductora que se aplica no

solo al aprendizaje de la traducción como actividad textual, cognitiva, comunicativa y sociocultural, sino también a las demandas de las tareas del traductor profesional actual. Por ende, esta noción de competencia sirve de sustento para los enfoques de formación actuales, orientados al desarrollo de competencias y la enseñanza por tareas de traducción (Hurtado Albir, 1999). Estos enfoques proponen una pedagogía centrada en el alumno, y en los procesos y estrategias traductorales y de aprendizaje. En este marco, la interacción con los pares y expertos contribuye a la realización de las tareas en las que el proceso de construcción de significados se enriquece por medio del intercambio social, aspecto clave en la configuración de las estrategias de aprendizaje que se caracterizan en este trabajo.

Dada la naturaleza compleja del proceso traductor, esta investigación se fundamenta tanto en los postulados cognitivistas, como también en los principios de las corrientes socioconstructivistas que aplican los principios vygotskianos sobre la construcción del conocimiento. Cabe destacar que los entornos de interacción que propicia el uso de las tecnologías digitales conllevan un cambio de paradigma con respecto a las prácticas educativas más tradicionales, otorgando preeminencia a la construcción del conocimiento por parte de los alumnos y al aprendizaje colaborativo. La información y el conocimiento ya no son propiedad de unos pocos, ni los transmiten solo los expertos. Ahora el docente ya no es el experto frente al grupo, sino que existe un usuario frente a la red con cientos de expertos. El docente es el facilitador del aprendizaje. Los alumnos deben, ante todo, aprender a aprender, que implica aprender a utilizar la información, a seleccionar lo que es relevante para cada uno según sus necesidades y propósitos, a evaluarla en forma crítica y transformarla en conocimiento a través de un proceso relacional (Tedesco, 2003). Estas características se manifiestan en los entornos interculturales y digitales que definen el ámbito laboral del traductor en este nuevo milenio e implican el desarrollo de habilidades cognitivas y colaborativas específicas para analizar, contrastar y reorganizar grandes volúmenes de información que deberán utilizarse con reflexión y espíritu crítico.

En cuanto al uso pedagógico de foros virtuales, nos basamos en una serie de trabajos de investigación y propuestas en distintos ámbitos educativos (Arango, 2003; Gava, 2012; Pérez Sánchez, 2005; Sánchez-Upegui, 2009; Tagua de Pepa, 2006). Se toma como punto de partida la siguiente definición de foros virtuales, que contempla las diversas características y potencialidades de estos entornos:

Un foro virtual es un escenario de comunicación por internet, donde se propicia el debate, la concertación y el consenso de ideas. Es una herramienta que permite a un usuario publicar su mensaje en cualquier momento, quedando visible para que otros usuarios que entren más tarde, puedan leerlo y contestar. A este estilo de comunicación se le llama asincrónica dada sus características de no simultaneidad en el tiempo. Esto permite mantener comunicación constante con personas que están lejos, sin necesidad de coincidir en los horarios de encuentro en la red, superando así las limitaciones temporales de la comunicación sincrónica (como un chat, que exige que los participantes estén conectados al mismo tiempo) y dilatando en el tiempo los ciclos de interacción, lo cual, a su vez, favorece la reflexión y la madurez de los mensajes. Los foros virtuales también son denominados listas de discusión, grupos de noticias y conferencias o seminarios virtuales. A los participantes en un

foro los congrega el interés por un tema, una actividad, una meta o proyecto, creando discusiones valiosas para todos (Arango, 2003: 2).

El uso de foros virtuales para el aprendizaje de la traducción especializada orientado al desarrollo y aplicación de estrategias de aprendizaje implica un abordaje metodológico centrado en el alumno. A fines del siglo XX, comienza a surgir en el ámbito de la enseñanza de la traducción el enfoque de aprendizaje por tareas (Hurtado Albir, 1999). Este enfoque fue utilizado inicialmente en el campo de la enseñanza de lenguas y nutre a la pedagogía de la traducción en lo que respecta a su definición y aplicación. En este marco, Hurtado Albir (1999) define la tarea de traducción como “una unidad de trabajo en el aula, representativa de la práctica traductora, que se dirige intencionalmente al aprendizaje de la traducción y que está diseñada como un objetivo concreto, una estructura y una secuencia de trabajo” (56). El enfoque de aprendizaje por tareas propone una pedagogía centrada en los procesos, las competencias y las estrategias traductorales y de aprendizaje, a través de la cual se procura que el alumno sea más autónomo y que aprenda a interactuar con los pares y expertos para la negociación de significados. Este rol activo por parte del alumno se complementa con el docente que desempeña el papel de guía o *acompañante cognitivo*, según lo llama Tedesco (2003). La interacción con los pares y expertos asegura la realización de las tareas en las que el proceso de construcción de significados se enriquece por medio del intercambio social, que es un aspecto clave en la configuración de las estrategias de aprendizaje cognitivas y socioafectivas que se pretenden explorar en esta investigación.

Si bien la adquisición y aplicación de estrategias de aprendizaje ha cobrado especial relevancia en la didáctica de la traducción en estas últimas décadas, no se cuenta aún con clasificaciones que contemplen de manera específica el aprendizaje de la traducción. Es por ello que en este estudio se identifican y describen algunas de las estrategias de la enseñanza de la traducción en un entorno virtual, lo cual podría contribuir a la configuración de descripciones y clasificaciones más amplias y detalladas. Se toma así como punto de partida la clasificación de estrategias directas (de memoria, cognitivas, de compensación) e indirectas (metacognitivas y socioafectivas) diseñada por Oxford (1990) y la taxonomía para la EaD propuesta por Valenzuela (2000). La clasificación de Oxford en estrategias directas e indirectas es de particular importancia ya que permite agrupar las estrategias según su aplicación. Las estrategias directas se refieren a todas aquellas relacionadas con actividades o contenidos específicos de aprendizaje y que implican cierto esfuerzo cognitivo por parte del aprendiz. Las estrategias clasificadas como indirectas son las que sirven para regular factores metacognitivos, afectivos y sociales del proceso de aprendizaje. Por su parte, Valenzuela (2000) presenta una taxonomía de diversos tipos de estrategias de aprendizaje aplicables a contextos de EaD. Esta clasificación comprende cinco dimensiones principales: las estrategias generales de adquisición del conocimiento, las de autoevaluación y autorregulación (que incluyen las estrategias asociadas a factores emocionales y actitudinales), aquellas que se aplican para el manejo de factores contextuales del proceso de enseñanza y aprendizaje (E/A), las que se usan para el manejo de recursos educativos y las estrategias específicas de la disciplina de estudio. Una de las ventajas de esta taxonomía es que las estrategias no están relacionadas con un área del conocimiento en particular y por lo tanto es posible considerar su aplicabilidad en diversas áreas curriculares. No obstante, Valenzuela señala que el uso de las estrategias específicas merece ser explorado en cada área curricular a fin de evaluar su utilidad y eficacia. Es por ello que resulta necesario explorar cuáles son las estrategias más efectivas en distintos contextos de EaD. Por

lo tanto, las taxonomías diseñadas por Oxford y Valenzuela constituyen los pilares sobre los que se fundamenta este estudio, en el que se pretende analizar estrategias cognitivas y socioafectivas para el aprendizaje de la traducción especializada en entornos virtuales.

Teniendo en cuenta el tipo de comunicación y las posibilidades de interacción que propician los foros virtuales, en este estudio se pudo comprobar que estos espacios son propicios para la aplicación de dinámicas que favorecen el aprendizaje basado en el desarrollo de estrategias específicas en el ámbito de la traducción especializada. A continuación, presentamos los hallazgos que sustentan la metodología de E/A estratégico presentada en este trabajo.

La aplicación de estrategias de aprendizaje de la traducción en los foros virtuales

Los resultados del análisis de las intervenciones demuestran la aplicación de una serie de estrategias para el aprendizaje de la traducción especializada. A los fines de este estudio, nos centramos en el estudio de sólo dos tipos de estrategias de aprendizaje en los foros virtuales de los dos cursos de traducción especializada objeto de estudio: las socioafectivas y las cognitivas. Consideramos que estas estrategias son un punto de partida clave en nuestra investigación debido a las características multifacéticas del proceso traductor y a las particularidades de los entornos virtuales educativos, ya mencionados en la sección anterior. Así, se pudo observar que las consignas de los docentes modelaron el aprendizaje y los alumnos aplicaron de manera frecuente diversas estrategias cognitivas y socioafectivas en el desarrollo de los debates y las tareas solicitadas. Sobre la base de las taxonomías de Oxford (1990) y Valenzuela (2000) referidas en este trabajo, en el siguiente cuadro presentamos las categorías que describen la aplicación de las estrategias de aprendizaje evidenciadas en este estudio.

Figura 1: clasificación estrategias cognitivas de aprendizaje de la traducción

Estrategias cognitivas de aprendizaje de la traducción	
Tipos	Ejemplos
1. Estrategias de reproducción del conocimiento	<ul style="list-style-type: none"> - Formular y responder preguntas - Aplicar conocimientos a situaciones novedosas - Aplicar información nueva con conocimientos previamente adquiridos - Resumir un texto - Asociar información nueva con conocimientos previamente adquiridos
2. Estrategias de organización del conocimiento	<ul style="list-style-type: none"> - Crear analogías - Analizar una idea - Diseñar mapas mentales

3. Estrategias de pensamiento crítico relacionadas con la disciplina de estudio	<ul style="list-style-type: none"> - Expresar, fundamentar e intercambiar opiniones, puntos de vista y argumentos - Considerar alternativas de explicación - Analizar conceptos - Valorar o juzgar la aplicabilidad de ideas a situaciones concretas
---	--

Figura 2: Clasificación de estrategias socioafectivas de aprendizaje de la traducción

Estrategias socioafectivas de aprendizaje de la traducción	
Tipos	Ejemplos
1. Estrategias asociadas con procesos relacionales	<ul style="list-style-type: none"> - Responder a las contribuciones de los pares e integrarlas en la propia producción - Realizar preguntas solicitando información u opiniones - Solicitar o responder a la retroalimentación docente - Apelar al consenso
2. Estrategias asociadas con factores emocionales	<ul style="list-style-type: none"> - Evidenciar el manejo de la ansiedad - Identificar causas posibles de ansiedad relacionada con el aprendizaje
3. Estrategias asociadas con factores actitudinales	<ul style="list-style-type: none"> - Expresar actitudes o sentimientos relacionados con el aprendizaje del área del conocimiento en la que se está trabajando

A continuación se transcriben ocho ejemplos de intervenciones en los foros virtuales de los cursos objeto de este estudio. Consideramos que estos ejemplos son representativos de las categorías antes mencionadas. Se incluyen las intervenciones completas —en lugar de solo fragmentos ilustrativos— para que el lector pueda apreciar cabalmente la aplicación de estrategias de aprendizaje por parte de los alumnos y el contenido de las consignas de los docentes en los foros.

Las siguientes intervenciones corresponden al curso ejemplos tomados del curso Traducción de Textos de Economía y Finanzas.

Ejemplo 1: Pautas para iniciar el debate en el foro

“En este foro, los invitamos a analizar el artículo ‘Goldilocks and the Bears’ a la luz de la lectura asignada. En consecuencia, cada uno de ustedes deberá indicar un problema de traducción y la estrategia que utilizarían para resolverla. Estos problemas pueden ser de posibles anglicismos morfosintácticos que deben evitarse, el lenguaje idiomático o por ejemplo, referencias a otros textos.

Además cada uno de ustedes deberá indicar un aspecto que debería tenerse en cuenta si se tradujera este texto para el periódico 'El País' conforme a la guía de estilo por ellos publicada. Comenzamos”.

Ejemplo 2: Continuación de las pautas incluidas en el ejemplo 1

“Hola a todos. Veo o que están muy perdidos o muy tranquilos y como nadie empezó el análisis previo, mientras que están realizando las lecturas quiero ir dejando en claro varios temas. Voy a usar para ello un texto periodístico que quiero que utilicen en las respuestas de la revista 'The Economist'. El texto se llama “Bears in the Woods” y está disponible aquí. Primeras preguntas, ¿por qué se habla de los osos? ¿observan algún tipo de lenguaje metafórico? ¿observan algún tipo de sinonimia? ¿de qué tipos de mercados se habla? ¿observan alguna metáfora a la que se haga referencia de manera repetitiva?

Recuerden un solo aspecto cada uno (puse varias para que tengamos para el día). Cuando respondan a alguna de las preguntas, les pido que además me indiquen cómo abordarían el aspecto mencionado en la traducción. Feliz jueves”.

En estas consignas se incluyen pautas que tienen como objetivo estimular el uso de estrategias cognitivas y socioafectivas para el aprendizaje de un tema específico de la traducción especializada. Por ejemplo, el docente abre el debate guiando a los estudiantes para que reproduzcan el conocimiento mediante la asociación y de información nueva con conocimientos previamente adquiridos. Luego les indica cómo analizar ideas aplicando el pensamiento crítico por medio de la detección de problemas específicos de traducción y la selección de la estrategia adecuada para encontrar la solución. El docente también invita a la colaboración sobre un aspecto puntual en la construcción del conocimiento en la disciplina específica de estudio, es decir, las normas de estilo para traducción de textos económicos y financieros en el ámbito periodístico. Por último, el segundo ejemplo muestra cómo el docente continúa animando a la clase y fomentado el análisis y la elaboración de argumentos que deberán construirse mediante la intervención crítica y colaborativa de todos los estudiantes.

Ejemplo 3: Respuesta de un alumno a la consigna del foro (ejemplo 1)

“Hola a todos!

Creo que todos estaremos de acuerdo en que, en el primer texto sugerido, el primer problema de traducción se presenta en el título y está relacionado con una referencia a un cuento infantil: *Goldilocks and the Three Bears*, que en español se conoce como ‘Ricitos de oro y los tres osos’. Este cuento es muy conocido en los países de habla inglesa pero no tanto en los de habla hispana (al menos no tanto como otros, por

ejemplo, *Caperucita Roja* o *Blanca Nieves*). En primer lugar, si el texto se tradujera para un público español, resultaría necesario corroborar que este cuento sea conocido en España. A partir de una búsqueda avanzada en Internet, pude confirmar que se hace referencia a este cuento en varias páginas de España, por lo que infiero que el público meta puede estar familiarizado con esta historia y es factible mantener el intertexto en la traducción. Creo que la decisión de cambiar la referencia a este cuento por una referencia a otro cuento análogo (si lo hubiera), o bien, de suprimirla directamente (si no hubiese un intertexto que se entienda en la cultura meta), es arriesgada y debería consultarse con quien encarga la traducción. Por otra parte, de esta decisión dependerá la traducción de ese ‘just right’ del primer párrafo, que a mi parecer plantea otro problema más difícil de resolver si mantenemos la referencia a este cuento. ¿Qué opinan?

Con respecto al segundo texto sugerido por la profesora, entiendo que se plantea una analogía entre un consejo de experimentados y la forma de reaccionar ante la situación económica mundial. Según el dicho, si alguien se encuentra con un oso en el bosque, lo último que debe hacer es entrar en pánico y salir corriendo. En este caso, el bosque sería la economía mundial y el oso, la mala situación de los mercados. Entiendo que el autor plantea que los inversionistas no respetaron esta máxima ya que, ante las malas señales en los mercados, dejaron de invertir. Al igual que con la reacción del oso, esto tiene malas consecuencias. No me extendo más con los análisis para respetar las normas del foro. ¡Espero leer sus opiniones!

Saludos”.

En esta intervención, el alumno comienza su respuesta a las preguntas planteadas apelando al consenso sobre su análisis del problema de traducción identificado, lo que evidencia la aplicación de estrategias de reproducción del conocimiento asociadas a procesos relacionales y estrategias de pensamiento crítico aplicadas a la disciplina de estudio, respectivamente. El desarrollo de la exposición revela cómo el alumno emplea estrategias cognitivas de reproducción y organización del conocimiento y de pensamiento crítico mediante analogías y asociaciones, y además usa estrategias de colaboración de manera articulada y eficaz para la construcción del conocimiento. Se evidencia una clara fundamentación y valoración de ideas y opiniones, que culmina con dos apelaciones a la colaboración en el desarrollo del tema: “¿Qué opinan?” “¡Espero leer sus opiniones!”

Ejemplo 4: Intervención docente

“Pero, ¿a qué más se refiere Goldilock? ¿y bear?”

Esta consigna aparece en un momento del debate en el que se suscitaron diversas opiniones y argumentos. Esta pregunta evidencia la función del docente que estimula la construcción del conocimiento extralingüístico que es fundamental para la traducción especializada. De esta manera, la intervención del docente como acompañante cognitivo intenta estimular el pensamiento crítico por medio del análisis de conceptos y el

intercambio de puntos de vista y alternativas.

Ejemplo 5: Contribución de un alumno en respuesta a la intervención de otro compañero

“¡Hola! Veo que ‘ondeás’ de economía mucho más que yo (je, je).

Yo la verdad que la metáfora de Goldilocks la entiendo simplemente como una situación que es ‘just right’, que no trae inflación ni disminuye la ganancia. No termino de comprender la connotación de ‘complacencia, ficticio, irreal’.

(Además, mientras más leo de estos temas, más me da la sensación de que hay unos pocos que con un par de decisiones manejan la economía en general)”.

Esta intervención es interesante porque evidencia cómo la aplicación de estrategias socioafectivas asociadas con procesos relacionales y factores actitudinales contribuyen al avance en el tratamiento del tema y a su vez proporcionan un marco para la aplicación del pensamiento crítico. De este modo, el alumno valora los conocimientos de su par, a la vez que expone su argumento poniendo así a consideración del grupo otra alternativa para el análisis del tema en cuestión.

Ejemplo 6: Intervención docente

“Hola a todos:

Estoy esperando que realicen las lecturas y pronto plantaremos algunas preguntas. Sin embargo, antes de comenzar les quería dejar unas pautas para las intervenciones en los foros. Para nosotras tres son muy importantes y es el modo que vemos para lograr un aprendizaje cooperativo y colaborativo. Sin embargo, para que sea un diálogo realmente es importante mantener ciertas pautas:

No se olviden de mencionar alguna intervención previa de algún compañero (Conuerdo con ..., A diferencia de ..., etc.).

Vamos a poner un límite a las intervenciones de dos párrafos (preferentemente de diez renglones, máximo de uno solo de quince, el otro de diez).

Para que todos puedan intervenir, es mejor que se mencione un solo aspecto del análisis, o respondan solo a una pregunta de las que podamos plantear. La idea no es que cada uno haga un análisis completo (sino lo pediríamos en una tarea), sino que aporte un aspecto que haya sido significativo o si ya se mencionó que todavía quede por analizar.

Poner caritas felices al final . esto es solo para que comprendan que la idea es que todo funcione bien.

Recuerden que las intervenciones en los foros son obligatorias, pero deben cumplir

con estas pautas y ser significativas”.

Esta intervención se relaciona principalmente con las estrategias socioafectivas y evidencia la necesidad de moderación de los foros de debate y la importancia del rol docente puntualizando aspectos prácticos y estableciendo pautas que guíen el curso de las intervenciones, para que la discusión sea realmente fructífera para el logro de los objetivos de aprendizaje. En este caso en particular, el docente enfatiza la dinámica de colaboración y delimita el contenido y extensión de las intervenciones. Se pudo observar que como resultado de estas aclaraciones por parte del docente, los alumnos procedieron más ordenadamente en el desarrollo de la discusión y se fomentó la colaboración y el intercambio de ideas y opiniones.

Los ejemplos 7 y 8 corresponden a intervenciones en el primer foro del curso “Textos Especializados en Ciencias Médicas”. En este foro se desarrolló una tarea que se ubica en las primeras fases del proceso traductor. A esta tarea se le dio el nombre de “nuestra visión de los textos médicos” y consistió en presentar mapas conceptuales creados en *Cacoo* con el objetivo de analizar los distintos géneros textuales que abarcan los textos médicos.

Ejemplo 7: Intervención de un alumno

“Buenas noches a todas, adjunto mi mapa conceptual donde intenté cumplir con la consigna.

Pido disculpas por anticipado, es realmente un desafío para mí después de tantos años sin estudiar retomar todos estos conceptos.

Espero sus comentarios”.

Ejemplo 8: Respuesta de otro alumno

“Hola! Me parece acertada la clasificación que realizaste (nombre del alumno). Veo que tomaste la clasificación que propone Serrano para hacer el mapa conceptual. Yo hice un mapa conceptual similar, pero agrupé las tipologías textuales teniendo en cuenta si comparten el tipo de comunicación, los destinatarios, las funciones, el tono y el medio. Además, agregué otros tipos de texto que menciona el autor, como por ejemplo, las visitas.

Espero sus comentarios.

Buen fin de semana”.

Estas intervenciones evidencian la aplicación de una estrategia de organización del conocimiento que consiste en el diseño de mapas conceptuales. Los mapas conceptuales se utilizaron para la organización y relación de ideas y conceptos relacionados con el conocimiento de tipologías textuales de la producción del conocimiento en el área de ciencias médicas. Cabe aclarar que en este curso se destinó un foro a la tarea de diseño y puesta en común de mapas conceptuales. Esta actividad resultó de suma utilidad

dado que no sólo estimuló la organización de conceptos por parte de cada alumno, sino que estimuló el debate por medio del intercambio de ideas y argumentos que no hubiese sido posible si la actividad se hubiese realizado sólo de manera individual. Esto pone de manifiesto la utilidad de los foros para lograr un aprendizaje más rico y profundo de los diversos temas que forman la trama de la traducción especializada.

Consideraciones pedagógicas para el aprendizaje estratégico de la traducción

Este estudio nos permite corroborar la utilidad de los foros como entornos con un amplio potencial para la enseñanza y el aprendizaje estratégicos. Además de identificar el uso de las estrategias cognitivas y socioafectivas en la construcción del conocimiento de la traducción especializada, los resultados obtenidos en esta etapa de nuestra investigación corroboran la utilidad y eficacia de los foros evidenciada por el alumnado en la primera fase de la investigación. Es así que es posible corroborar las ventajas de los foros para el aprendizaje de la traducción basados en tareas en las que se aplican estrategias cognitivas y socioafectivas relacionadas con aspectos tales como el análisis textual, contextual y extralingüístico; el intercambio de opiniones y argumentos; la retroalimentación docente sobre errores terminológicos; la identificación de factores actitudinales relacionados con el proceso de aprendizaje; el tratamiento de problemáticas específicas relacionadas con las tareas de traducción y la utilidad de las pautas de los docentes como guía para el desarrollo de las tareas (Gava y Sestopal, 2013). De este modo se observa que las estrategias de aprendizaje caracterizadas en este trabajo fueron también identificadas por los estudiantes, quienes destacan su eficacia para la construcción del conocimiento de la traducción especializada en EaD.

Esto nos permite sugerir la necesidad de estudios que definan cuáles son las estrategias específicas en esta área del conocimiento y que sugieran modos de incorporar la enseñanza explícita de estrategias de traducción. Dado que aún no contamos con lineamientos definidos sobre una metodología de E/A orientada al desarrollo de estrategias de enseñanza de la traducción, nos proponemos avanzar en el estudio de esta propuesta. Creemos, además, que es necesario centrarnos en el diseño de tareas en las que se modelen diversas estrategias de aprendizaje, que no todos los alumnos podrían aplicar de manera eficaz. Se evidencia, por lo tanto, la necesidad de continuar explorando los modos en que este enfoque podría contribuir a un proceso estratégico de E/A de la traducción en las distintas instancias de aprendizaje.

Conclusión

El estudio de los procesos de enseñanza y aprendizaje por medio de foros virtuales presentado en este trabajo pone de manifiesto no solamente la eficacia de estos entornos para la didáctica de la traducción, sino también la necesidad de continuar reflexionando sobre el papel de los docentes estratégicos y las tareas de aprendizaje basadas en la aplicación de estrategias de aprendizaje. Si bien el aprendizaje estratégico es un factor común que subyace a toda propuesta pedagógica centrada en el alumno

(Jones, Plincsar, Ogle y Carr, 1987); O'Malley y Chamot, 1990; Oxford, 1990, 2001; Valenzuela, 2000), el aprendizaje de la traducción supone el desarrollo de ciertas competencias y estrategias específicas. Por lo tanto, los resultados de esta investigación podrían contribuir a una comprensión más detallada de las dinámicas específicas de este tipo de E/A de la traducción especializada, según las características textuales y las particularidades de diversos contextos comunicativos de la traducción. Creemos así que este estudio es de especial interés para avanzar en el estudio de la aplicación y la enseñanza explícita de estrategias de aprendizaje en el área de la didáctica no presencial de la traducción. Sobre la base de los resultados presentados en este trabajo sería interesante indagar la aplicabilidad y el desarrollo de una variedad más amplia de estrategias de aprendizaje, tanto en foros virtuales como en otros entornos educativos que propician las TIC, que contribuyan al desarrollo de la autonomía de los discentes y las dinámicas de colaboración tanto en programas EaD, como así también en modalidades semipresenciales de formación.

Referencias bibliográficas

- Álvarez Álvarez, S. (2012). *La tecnología al servicio de la enseñanza de la traducción: Diseño de un curso de traducción económica en modalidad mixta (presencial-virtual) y su experimentación en el aula*. [Tesis doctoral]. Universidad de Valladolid. Recuperado de uvadoc.uva.es/bitstream/10324/1988/1/TESIS234-130121.pdf
- Arango, M. L. (2003). *Foros virtuales como estrategia de aprendizaje: Anexo 1*. Bogotá: Universidad de los Andes. Departamento de Ingeniería de Sistemas y Computación. LIDIE Recuperado de <http://www.rlcu.org.ar/revista/numeros/02-02-Abril-2004/documentos/Arango.pdf>
- Galán Mañas, A. (2009). *La enseñanza de la traducción en modalidad semipresencial*. [Tesis doctoral]. Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5275/aha1de2.pdf?sequence=1>
- García Yebra, V. (1982). *Teoría y práctica de la traducción*. 3ra Edición. Madrid: Editorial Gredos.
- 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 Sestopal, M. D. (2013). La voz del alumno en los foros de discusión en un curso de posgrado a distancia. En L. R. Miranda, L. I. Rivas y E. A. Basabe (Eds), *Desafíos de la glotodiversidad en el siglo XXI: enseñanza, investigación y extensión - Actas de las XIV JELENS y del I CLELENS*. Santa Rosa: Universidad Nacional de La Pampa. Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Lenguas Extranjeras.
- Hurtado Albir, A. (2004). *Traducción y traductología*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Hurtado Albir, A. (Dir.) (1999). *Enseñar a traducir: metodología en la formación de traductores e intérpretes*. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía.

Jones, B. F., Plincsar, A. S., Ogle D. S., y Carr, E. G. (Comp.) (1987). *Estrategias para enseñar a aprender: Un enfoque cognitivo para todas las áreas y niveles*. Buenos Aires: Aique.

Kiraly, D. C. (2000). *A social constructivist approach to translator education: Empowerment from theory to practice*. Manchester, Reino Unido: St. Jerome Publishing.

Llácer Llorca, E. V. (2004). *Sobre la traducción: Ideas tradicionales y teorías contemporáneas*. Valencia: Universitat de València.

Neunzig, W. (2001) *La intervención pedagógica en la enseñanza de la traducción on-line: cuestiones de método y estudio empírico*. [Tesis doctoral]. Departament de Traducció i d'Interpretació, Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperado de <http://www.tdx.cat/TDX-1222103-155137>

Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston, MA: Heinle & Heinle.

Oxford, R. L. (2001). Language learning styles and strategies. En M. Celce-Murcia (Ed). *Teaching English as a second or foreign language*. Londres: Heinle & Heinle

O'Malley, J., y Chamot, A. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

PACTE. (2003). Building a Translation Competence Model. En F. Alves (Ed.) *Triangulating translation: Perspectives in process oriented research* (pp. 43- 66). Amsterdam: John Benjamins.

PACTE. (2011). Results of the Validation of the PACTE Translation Competence Model: translation project and dynamic translation index. En S. O' Brien (Ed.), *Cognitive explorations of translation* (pp. 30-53). Londres: Continuum.

Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. 2da. Edición. California: SAGE Publications.

Pérez Sánchez, L. (2005). El foro virtual como espacio educativo: propuestas didácticas para su uso. *II Jornadas Escuela y Tic Forums Novadors*. Recuperado de http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_1/nr_662/a_8878/8878.html

Pym, A. (2002). E-learning and Translator Training. Versión en español: "El aprendizaje virtual y la formación de traductores", *A tradução na sociedade da informação*. Lisboa: União Latina / FCT, 63-70. Recuperado de http://usuaris.tinet.cat/apym/on-line/training/2001_elearning.pdf

Sajoza Juric, V. H. (2009). Didáctica de la traducción, tecnologías y educación a distancia: de las viejas concepciones a los nuevos desafíos. *Actas de las II Jornadas de Tecnologías Aplicadas a la Enseñanza de Lenguas*. Universidad Nacional de Córdoba: Facultad de Lenguas.

Sánchez-Upegui, A. A. (2009). Nuevos modos de interacción educativa: análisis lingüístico de un foro virtual. *Educación y Educadores*, 12(2), 29-46. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/834/83412219003.pdf>

Tagua de Pepa, M. A. (2006). La utilización de foros virtuales en la universidad como metodología de aprendizaje colaborativo. *Revista Cognición*, 8, 59-74. Recuperado de <http://www.ateneonline.net/cognicion/files/marcelataguaforosvirtuales.pdf>

Tedesco, J. C. (2003). Los pilares de la educación del futuro. En *Debates de educación*. Barcelona: Fundación Jaume Bofill, UOC. [Ponencia en línea]. Recuperado de <http://www.uoc.edu/dt/20367/index.html>

Torres del Rey, J. (2003). *Nuevas tecnologías y la enseñanza de la traducción*. [Tesis doctoral]. Recuperado de <http://isg.urv.es/library/papers/TORRESEDELREY.pdf>

Valenzuela, R. (2000). Los Tres "Autos" del Aprendizaje: Aprendizaje Estratégico en Educación a Distancia. *Ege*, 1(2), 1-11. Recuperado de http://ftp.ruv.itesm.mx/pub/portal/pdf/revista_ege_2.pdf

Capítulo 4

El portafolio electrónico como herramienta para la evaluación formativa en cursos de traducción

María Dolores Sestopal
sestopal@onenet.com.ar
Ileana Yamina Gava
yamigava@gmail.com
María Florencia Tálamo
mflotalamo@yahoo.com.ar
Universidad Nacional de Córdoba
Córdoba, Argentina

Resumen

En los últimos años se ha observado una transformación en la concepción de la evaluación, y han surgido nuevos enfoques, entre ellos, la evaluación formativa y significativa. En este sentido, Litwin (2012) expresa: “Una buena evaluación debe otorgar confianza y generar [...] un espacio para permitir que los aprendizajes fluyan y se expresen con claridad” (178). El surgimiento de las tecnologías de la información y la comunicación propicia el desarrollo de nuevos entornos y herramientas de suma utilidad tanto para la enseñanza y el aprendizaje, como para la evaluación que acompaña a este proceso. Con el objetivo de aplicar estas nuevas prácticas e instrumentos en la formación de traductores y como parte de un proyecto de investigación-acción, se decidió implementar el uso del portafolio electrónico en dos asignaturas de las carreras de grado de los Traductorados de Inglés y Francés de la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba. En el presente trabajo, se hará referencia a algunos principios del enfoque evaluativo adoptado que incorpora ciertos conceptos didácticos claves como la evaluación auténtica, la evaluación del proceso y no del producto, y la necesidad de incluir la retroalimentación y la autoevaluación a la práctica evaluativa. Posteriormente, se caracterizará la herramienta elegida y las fases del proceso de elaboración de los portafolios conforme a los principios de evaluación de competencias propuestos por Barberà (2005). Entre estas fases se incluyen la recolección de evidencias de aprendizaje y posterior selección y publicación por parte de los alumnos de tareas representativas de distintos aspectos del proceso traductor, junto con una reflexión sobre este proceso que tiene como objetivo promover el desarrollo del espíritu crítico. Por último, sobre la base de los datos recogidos, se analizarán las dificultades y beneficios del uso del portafolio electrónico como herramienta de evaluación formativa en la clase de traducción.

Introducción

El surgimiento de las tecnologías de la información y la comunicación propicia el desarrollo de nuevos entornos y herramientas de suma utilidad tanto para la enseñanza y el aprendizaje como para la evaluación que acompaña a este proceso. Con el objetivo de aplicar estas nuevas prácticas e instrumentos en la formación de traductores y como parte de un proyecto de investigación-acción denominado *Diseño de una didáctica de la enseñanza no presencial de la traducción y de la interpretación*, se decidió implementar el uso del portafolio electrónico en dos asignaturas de las carreras de grado de los Traductorados de Inglés y Francés de la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba. En el presente trabajo, se hará referencia en primer lugar a algunos principios del enfoque evaluativo adoptado y su relación con la competencia traductora. Posteriormente, se caracterizará la herramienta elegida y las fases del proceso de elaboración de los portafolios conforme a los principios de evaluación de competencias propuestos por Barberà (2005). Por último, sobre la base de los datos recogidos, se analizarán las dificultades y beneficios del uso del portafolio electrónico como herramienta de evaluación formativa en el área de traducción.

Evaluación formativa y competencia traductora

La adquisición de la competencia traductora de los futuros profesionales en la traducción supone la consecución de distintos objetivos de aprendizaje que permitan desarrollar las subcompetencias que conforman dicha competencia traductora, es decir, las subcompetencias comunicativa, extralingüística, de transferencia, profesional, psicológica y estratégica (Hurtado Albir, 1999; Grupo PACTE, 2001). Dentro de estas subcompetencias, se destacan a los fines del presente trabajo la profesional y la estratégica. El desarrollo de estas dos subcompetencias implica, entre otros objetivos pedagógicos, que el estudiante logre reflexionar sobre el proceso traductor y que adquiera habilidades de orden superior que le permitan desempeñar su labor. En palabras de Hurtado Albir (1999), es importante “Incorporar una metodología centrada en el estudiante, que le haga descubrir los principios que ha de observar para desarrollar correctamente el proceso traductor, utilizar sus propias estrategias y ser responsable de su aprendizaje” (45). Es indudable que el futuro profesional deberá no sólo poder reflexionar sobre su propia labor sino también proporcionar retroalimentación a otros como parte, por ejemplo, de los procesos de revisión de traducciones realizadas por otro colega. Es por ello que la autoevaluación y la evaluación adquieren un papel fundamental dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de los futuros traductores. A este respecto, Torres del Rey (2005) propone que la evaluación esté “entrelazada... con el proceso de aprendizaje y, ser en cierto modo, una continuación del mismo y una oportunidad... de aprender de los errores” (192).

La evaluación y la autoevaluación son parte inherente y constitutiva de nuestra vida profesional. Tanto un docente como un traductor deben tener periódicamente una mirada retrospectiva hacia su práctica con el fin de poder determinar las fortalezas y debilidades en su desempeño. Como lo afirma Perrenoud (2004: 12), “La autonomía y la responsabilidad de un profesional no se entienden sin una gran capacidad de reflexionar en la acción y sobre la acción”. El traductor debe poder reflexionar sobre su

propia labor de traducción para poder tomar decisiones que contribuyan a la mejora de su quehacer tanto durante el proceso de traducción en sí como durante la revisión de las tareas realizadas. Por ello, es importante incorporar esta práctica reflexiva a las actividades de enseñanza-aprendizaje para que los alumnos puedan desarrollar una actitud crítica hacia su propio aprendizaje, es decir que aprendan a autoevaluar sus avances. En este sentido, la evaluación tradicional que examina sólo el final de un proceso no permite trabajar en la adquisición de esta habilidad. En los últimos años, se ha hecho énfasis en la importancia de que la evaluación sea auténtica y formativa, es decir que se constituya en parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que implica según Perrenoud (2008) una *pedagogía diferenciada* que tenga en cuenta las diferencias que existen entre los alumnos, tanto en cuanto a los conocimientos previos, como a las preferencias que puedan tener y que despierten su interés por aprender y que, por otra parte, los conduzca a tener cierta autonomía. En este sentido, Kiraly (2000) propone el uso de no solo evaluaciones formativas, sino también la incorporación de evaluaciones ipsativas, que son las que guían al alumno para que analice por sí mismo su avance, la adquisición de conocimientos y la calidad de sus producciones. Para ello, propone, entre otros instrumentos, el uso de portafolios que permiten la aplicación de una evaluación formativa, ipsativa y auténtica que empodera a los alumnos.

Existen numerosas definiciones de evaluación auténtica. Según Monereo Font (2009), la evaluación auténtica se contrapone a la tradicional e incluye diversos tipos: la alternativa no formal, la de desempeño, la de resolución de problemas, la dinámica, la formativa. Pone énfasis en la necesidad de que esté relacionada con la realidad, es decir con el tipo de tarea que probablemente se realice como profesional y afirma que debería incluir el proceso. Algunas características que resalta son la importancia de que la evaluación se base en tareas relevantes, no ficticias, relacionadas con la vida fuera del ámbito académico, que incluya en palabras de Monereo Font (2009) las “competencias y contenidos necesarios para resolver aquella situación” (que se evalúa) y que incluya una “justificación argumentada de las respuestas” (11). Esto resaltaría nuevamente la necesidad de la presencia de un elemento de reflexión como se indicó anteriormente. En otras palabras, para que un programa de estudio y su consecuente evaluación sean auténticos, es necesario que haya una relación entre lo que se enseña en el aula y el mundo fuera de ella, entre la universidad y la profesión. Esta relación va a condicionar la elección de los contenidos de los programas de estudio de las asignaturas para que los futuros profesionales puedan desempeñarse con idoneidad. En este sentido es importante no solo definir cuáles son las competencias y habilidades del traductor que se procuran lograr sino también determinar cómo la evaluación puede incorporar dichas competencias y habilidades. Además, esto implica reflexionar sobre la práctica de la traducción y los procesos involucrados en ella. Así, por ejemplo, se determinó que era importante incluir distintas etapas del proceso de traducción en nuestra propuesta de evaluación: desde la documentación que forma parte del proceso previo a la traducción hasta el proceso de revisión posterior a la traducción. Del mismo modo, se determinó que sería importante incorporar las competencias del grupo PACTE (2001) antes mencionadas, tales como la competencia de transferencia, la competencia extralingüística, instrumental y profesional, entre otras.

Otro concepto que fue relevante para el diseño del instrumento de evaluación es el de evaluación formativa. Orozco-Jutorán (2006) la define como una evaluación centrada en los alumnos que constituye:

[...] un seguimiento de carácter informativo y orientador que permite al profesor y

al alumno conocer los progresos de estos últimos. Se centra en el progreso y en la superación de dificultades que tiene lugar durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, y el objetivo último es favorecer el aprendizaje haciendo al estudiante consciente de sus logros y de sus lagunas (5).

Por otra parte, Anijovich (2010: 16) propone una serie de elementos que son los que caracterizan a la evaluación formativa. Conforme a su propuesta, es de suma importancia que el docente especifique claramente los objetivos y las expectativas que se procuran alcanzar con una determinada propuesta. Además, por su parte, los alumnos deberán ser capaces de establecer de modo claro la relación entre los conocimientos adquiridos, las tareas que van a desarrollar y los criterios de calidad que deberán tener en cuenta, en caso de corresponder. Por otro lado, este tipo de evaluación supone que se estimule y promueva entre los alumnos el espíritu crítico y la reflexión sobre sus propios avances en el proceso de aprendizaje. A través de todo el proceso será importante que los alumnos identifiquen las fortalezas y las debilidades con el fin de lograr un buen desempeño. Por último, la evaluación formativa debe incluir instancias adecuadas de retroalimentación para que los alumnos construyan su propio conocimiento. Todos estos conceptos de evaluación indicados son los que se procuraron llevar a la práctica al elegir y diseñar los portafolios, ya que fueron estos los instrumentos de evaluación escogidos como parte de una iniciativa tendiente a promover un uso más intensivo de este enfoque evaluativo en el área de traducción.

Selección del instrumento de evaluación

Existen distintos instrumentos que pueden usarse para promover este tipo de evaluación formativa, ipsativa y auténtica, como por ejemplo proyectos colaborativos, diarios de aprendizaje o portafolios. Antes de poder elegir un determinado instrumento es importante responder varias preguntas sobre la evaluación. La primera es ¿para qué se evalúa? Para ello, es necesario tener en cuenta las dos funciones de la evaluación: por una parte, el objetivo pedagógico (evaluar significa ayudar a los alumnos a aprender) y, por otra, el objetivo social (una forma de validar y legitimar los conocimientos de la persona). Es decir, en nuestro caso se trata de evaluar para ayudar a los alumnos a aprender a aprender, a ser independientes y para validar los conocimientos adquiridos. Se procura con el instrumento elegido, por una parte desarrollar competencias propias de la tarea de traducción y por otra, aplicar y mejorar las habilidades de orden superior, conforme a la taxonomía modificada de Bloom (Gual, 2010), que implican recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar y crear. Esto incluye, a título de ejemplo, la habilidad de construir significado a partir del material propuesto en clase, la aplicación de una explicación o proceso a una situación en particular; la capacidad de establecer relaciones de manera crítica, de procesar, organizar y priorizar la información y los conocimientos, y la habilidad de poder integrarlos de manera significativa en la tarea propuesta. El objetivo final, como se expresara anteriormente, es empoderar a los alumnos de modo que asuman la responsabilidad de su propio aprendizaje. Por ello, es importante prever que haya una retroalimentación de modo que la evaluación no sea el punto final sino que se convierta en un bucle que permite redirigir o afianzar los conocimientos para continuar así el aprendizaje. En nuestro caso específico, pretendíamos que los alumnos pudieran desarrollar distintas competencias,

tales como un buen proceso de investigación y documentación con desarrollo de conocimientos específicos a la asignatura, por ejemplo, sobre la traducción de textos sobre transacciones que impliquen el uso de tarjetas de crédito. En otros casos, se buscó que los alumnos potenciaron la competencia estratégica que les permitiera resolver problemas y dificultades presentes durante el proceso de traducción, como por ejemplo, la ortotipografía, y la adquisición de conocimientos y habilidades que pondrán en práctica en su labor como futuros traductores. También se les solicitó que trabajaran con distintas herramientas y recursos informáticos durante la práctica de la traducción. Con todo ello, se procuró que el alumno no “pasara un examen” sino que adquiriera estrategias de trabajo. En este sentido, consideramos que el portafolio reunía los requisitos para un adecuado procedimiento cognitivo y metacognitivo que permitiera lograr el esquema propuesto por Barberá (2005), es decir: “a) comprensión del fenómeno (habilidades de observación, decodificación, análisis y síntesis), b) selección relevante (habilidades de discriminación y valoración), c) justificación explicativa (habilidades de composición y argumentación)” (488).

La segunda pregunta que determinará el tipo de evaluación es ¿qué se evalúa?, es decir, qué debe incluir la evaluación. Entre las características que valoramos para nuestra experiencia, quisiéramos rescatar la importancia de que forme parte del proceso de enseñanza-aprendizaje (no simplemente el producto), y la autenticidad, es decir utilizar textos reales dentro de un contexto pertinente y solicitar tareas que estén efectivamente involucradas en un proceso real de traducción. Otro punto que consideramos importante es que la evaluación sea significativa dentro del campo disciplinario de la traducción especializada, es decir representativa del contexto en el que se desarrolla el proceso de adquisición de la competencia necesaria. Además, a nuestro juicio debe incluir un elemento de reflexión. No debemos olvidar, por último, que debe haber relación entre lo que se evalúa y lo que se enseña. Todos estos aspectos fueron tenidos en cuenta para el diseño de las actividades que conformarían el instrumento de evaluación elegido, para que de este modo la evaluación no sea un paso sino un proceso, el andamiaje necesario para la mejora de la competencia traductora. Como lo expresan claramente Monereo y colaboradores (2009):

Cuando la evaluación no se entiende como un simple reconocimiento o reproducción de lo enseñado, sino como elaboración e integración personal de lo aprendido, se produce nuevo aprendizaje. Aquellas cuestiones que obligan al alumno a sintetizar, relacionar, comparar, decidir, criticar, justificar o argumentar, se sitúan en la zona de desarrollo del alumno y lo empujan a dar un paso adelante a partir de lo que ya sabe (3).

Tan importante como la respuesta a las preguntas previas es la respuesta a la pregunta ¿cómo se evalúa? En este sentido, Barberá (2006: 1) ofrece interesantes reflexiones. Para determinar cómo se va a evaluar y cuál será el instrumento elegido, es esencial que el diseño de la evaluación tenga en cuenta los siguientes conceptos: *evaluación del aprendizaje* (lo que el alumno aprendió, es decir, qué), *para el aprendizaje* (para mejorar, de ahí la importancia de la retroalimentación, es decir, para qué), *como aprendizaje* (para desarrollar independencia y evaluar el proceso, nuevamente para qué), *desde el aprendizaje* (sobre la base de los conocimientos ya existentes, es decir, cómo) (El énfasis nos pertenece). Si consideramos que nuestro objetivo es tratar de utilizar una evaluación que sea significativa para los alumnos y que, como indica Elena (2011) se centre en los alumnos como agentes activos del proceso de evaluación e incluya elementos de observación, reflexión y un entorno profesional, entonces es necesario recurrir a una forma de evaluación alternativa con nuevos instrumentos que integre

la evaluación al proceso de aprendizaje. En este sentido, existen actualmente diversos instrumentos que pueden aplicarse en forma virtual. Una de estas opciones son los llamados *portafolios* o *cuadernos de aprendizaje*. Giné (2009: 7-8) presenta una clara definición e indica sus componentes relevantes:

[...] conjunto estructurado de elementos [...] elaborados por los estudiantes [...] que evidencian la evolución, el progreso y el grado de cumplimiento con los objetivos planteados en cada entrega, como también reflejan las estrategias de cada estudiante para la indagación, el pensamiento reflexivo, el rigor y el análisis (7-8).

En vista de ello, pensamos que el portafolio en su formato electrónico es el más adecuado para nuestro propósito, ya que permite que los alumnos recojan sus producciones a través del tiempo a la vez que reflexionarían sobre ellas. Por otra parte, un formato electrónico en Internet daría lugar a un trabajo colaborativo de construcción del conocimiento de manera asíncrona. Prendes y Sánchez Vera (2008) presentan dos perspectivas de estos *portafolios*. Desde la perspectiva general, dado que el portafolio es “un registro de trabajos, una colección de materiales y trabajos” (23), es posible la incorporación de distintos tipos de documentos y tareas en múltiples formatos. Por lo tanto, creemos que este tipo de evaluación es importante para el logro de una evaluación formativa, ya que permitiría que los alumnos publiquen sus trabajos a medida que se avanza sobre una temática relacionada con el desarrollo de las competencias traductorales. Esto a su vez redundaría en lo que Prendes y Sánchez Vera (2008) consideran que es el portafolio desde la perspectiva didáctica, es decir, una evidencia del aprendizaje.

Finalmente, entre los distintos recursos disponibles para la presentación de portafolios o carpetas de aprendizaje, elegimos *Portfoliobox*, una herramienta 2.0 surgida de la Web Social o Web 2.0 que permite crear y compartir información de manera cooperativa y colaborativa. Esta herramienta ofrece la posibilidad de almacenar las producciones en la red, lo que significaría que los alumnos podrían trabajar en forma colaborativa, asíncrona, y nosotros como docentes podríamos observar sus reflexiones finales directamente en Internet. Tuvimos en cuenta por otro lado que, por las características que tiene el instrumento de exigir una selección o una reflexión, el portafolio permite que los alumnos trabajen en habilidades de pensamiento de orden superior ya que, por ejemplo, al tratar de comprender, se trabaja en las habilidades de observación, análisis y síntesis; si se propone hacer una selección de material dentro de las producciones de los alumnos, se trabaja en las habilidades de discriminación y valoración y, finalmente, al justificar y reflexionar sobre sus propias producciones, se trabaja en las habilidades de argumentación.

La puesta en práctica

Para la puesta en práctica, se establecieron en primer lugar los criterios generales y específicos que se seguirían en la evaluación conforme a la propuesta de Giné (2009: 44). Entre los criterios generales, se decidió valorar los contenidos desarrollados por los alumnos y, también se tuvo en cuenta la capacidad de argumentación reflejada en las elecciones realizadas. Asimismo, se valoró la capacidad de análisis y razonamiento críticos. Se establecieron criterios específicos para las tareas de traducción y se consideró, por otra parte, la forma de ordenar y estructurar la información como también la capacidad de integración.

Luego, se procedió a elaborar las pautas para la tarea de desarrollo del portafolio, en las que se tuvieron en cuenta los lineamientos propuestos por Barberà (2005). Se incluyó en primer lugar una guía o índice de contenidos en el cual se indicaron los objetivos que se procuraban alcanzar con la implementación de esta evaluación; luego, se incluyeron los temas centrales que conforman el cuerpo del portafolio, el cual debía estar acompañado de reflexiones. En el caso de la asignatura de Traducción Periodística de Francés se propuso el siguiente trabajo como parte del *Taller de Ortotipografía en español para traductores*. La herramienta del portafolio electrónico fue introducida en las clases a los fines de poder observar cómo y en qué medida se estaban aplicando los conocimientos adquiridos, no ya en una situación ficticia, sino con un encargo de traducción real. Así pues, en una clase se presentó la herramienta, se explicó la finalidad de su uso y se solicitó que se registraran en ella para crear un usuario. Una vez realizado esto, se les pidió que comenzaran a descubrir la herramienta intentando armar su perfil, adjuntando imágenes, cargando texto, entre otras opciones que brinda esta herramienta. Cabe destacar, que el diseño de los perfiles fue muy interactivo, ya que no dudaron en consultarse y en buscar juntos la solución a los problemas que iban surgiendo. Finalmente, se les presentó la actividad que deberían desarrollar en el portafolio: un trabajo práctico que debían resolver sobre la base del taller antes mencionado y que debían luego subir al portafolio electrónico personal. A modo de ilustración, a continuación se presentan algunos extractos representativos de las actividades realizadas por los alumnos que participaron en este proyecto:

Justificación a modo de introducción

*Este trabajo práctico surge del taller de **Ortotipografía en español** que dictara la profesora titular de la cátedra de Traducción Periodística –Sección Francés- en el mes de agosto del presente año para todos los alumnos de los idiomas “chicos”, de 2° a 5° año del Traductorado.*

La ortotipografía o corrección de estilo constituye, paradójicamente, un saber poco estudiado en las carreras que tienen a las lenguas como protagonistas. Sin embargo, conocer las normas y convenciones de la lengua de destino, en nuestro caso el español, resulta imperioso para cualquier usuario de ella, ya sea un escritor, un traductor o un científico, ya que nos permite entregar productos correctamente escritos.

¿Cómo trabajaremos? Varios pasos

Primer paso

La profesora les brindará una serie de ejercicios que deberán resolver sobre la base del cuadernillo del taller antes mencionado [...]

EJERCICIOS:

SIGLAS

En “La mayoría subsiste exclusivamente gracias a la comida que reparte el Programa Mundial de Alimentos (PMA) de la ONU.” (http://elpais.com/elpais/2015/05/22/planeta_futuro/1432289985_766971.html), la sigla ONU no lleva puntos entre las

iniciales. ¿Correcto o incorrecto? ¿Por qué?

SÍMBOLOS

Indique si se expresó correctamente el símbolo; caso contrario, justifique y corrija.

El sismo de anoche tuvo una magnitud de 8,4° en la escala de Richter.

En cuanto a las cátedras de la asignatura Traducción Comercial, sección inglés, se implementó el portafolio en forma de varios talleres. En primer lugar, se confeccionó una guía general sobre la forma de instrumentación con indicaciones sobre cómo trabajar con la herramienta elegida, *Portfoliobox*. Transcribimos a continuación parte de dichas instrucciones:

Nuestro portafolio electrónico

*Todos los alumnos promocionales deberán organizarse en grupos de a dos alumnos y deberán presentar las actividades que se vayan indicando al final de cada taller a través de un portafolio digital. Para ello, vamos a utilizar el programa **Portfoliobox** que deberán aprender a través del medio que sea más conveniente para cada uno de ustedes. Nosotros les sugerimos el sitio oficial del programa <http://www.portfoliobox.net/learn>. Sin embargo hay algunos detalles adicionales que quisiéramos que tengan en cuenta. Para ellos, les daremos algunas explicaciones adicionales.*

*Primero, deberán crear un usuario. Deben ingresar al sitio en <http://www.portfoliobox.net/es> y hagan clic en **Comienza tu propio sitio web**. La primera vez que ingresen es necesario crear una cuenta. Recuerden crear una **cuenta gratuita** ☺. Esta primera vez deberán elegir estilos y colores que si después prefieren pueden cambiar a medida que aprenden a manejar mejor el programa. Luego, llegarán a una pantalla como la que figura más adelante donde deberán ingresar sus datos. Les pedimos que ingresen como título **Talleres de Traducción Comercial**, tal como figura en el ejemplo. La otra información es personal y cada uno deberá ingresarla por su cuenta. Recuerden que deberán compartir una misma cuenta entre dos alumnos”.*

[...]

Recuerden que este programa permite subir imágenes y texto. El texto será lo solicitado después de cada taller en cada caso. En los talleres podrán elegir si incluyen imágenes u otros textos adicionales a su portafolio, eso queda librado a su criterio. Es importante que además del aspecto estético siempre esté la información que vayamos solicitando. Creemos que este portafolio, será toda una nueva experiencia.

*Cualquier duda que les surja a medida que avancemos, pueden plantearla en el Foro titulado **Preguntas sobre el portafolio electrónico**. Como siempre la respuesta a*

la duda de una persona puede servirle a varias.

Esperemos disfruten de esta experiencia de aprendizaje.

Como se puede observar en estas instrucciones, se trata de dar una estructuración al portafolio para que cumpla con ciertos requisitos mínimos, pero por otra parte se dejó a decisión de los alumnos el diseño de la presentación final del portafolio. Posteriormente, se incluyeron instrucciones para que los alumnos trabajaran en las fases I a IV del portafolio que menciona Barberà (2005), es decir, reunir las evidencias de sus producciones y seleccionar, en algunos casos, las traducciones que considerarán mejor logradas para su posterior publicación en el portafolio. En todo momento, se incorporó una etapa de reflexión sobre las competencias traductológicas trabajadas. A continuación figuran ejemplos de las pautas incluidas. En el taller 1, sobre búsqueda en Internet y documentación, se incluyeron, por ejemplo, las siguientes preguntas de reflexión sobre el proceso:

REFLEXIÓN

¿Cuál de los sitios mencionados les resultó más interesante y por qué?

¿Creen que fue útil hacer esta revisión de recursos lingüísticos y estrategias de búsqueda en Internet? ¿Por qué?

¿Consideran que se le debería dedicar más tiempo a las estrategias de búsqueda en Internet? Justifiquen la respuesta.

En el taller 2, sobre confección de glosarios, se pidió a los alumnos que eligieran los términos y fuentes de documentación relevantes, que los publicaran y que luego reflexionaran sobre este proceso de selección. Los alumnos subieron al portafolio electrónico un glosario y una tabla de referencia con las fuentes de documentación. Una vez que los alumnos avanzaron más allá de la fase de documentación previa a la traducción, también se procuró avanzar en la reflexión sobre sus propias tareas de traducción. Así, por ejemplo, en el taller 3, parte de las instrucciones fueron las siguientes:

TAREA DE TRADUCCIÓN

Sobre la base del análisis textual y las estrategias de traducción practicadas en este taller, traduzcan el artículo **“US shares plummeted on gloomy manufacturing data”**. Una vez traducido, indiquen qué dos párrafos son en su opinión los mejor logrados y por qué. Suban la traducción completa también.

REFLEXIÓN

¿Tuvieron o tienen alguna dificultad en el aprendizaje del uso de metáforas en la lengua extranjera (el inglés en este caso)? En caso de que su respuesta sea afirmativa, ¿cómo creen que puede incidir esta dificultad en su desempeño en el campo de la traducción?

¿Qué estrategias para la traducción de metáforas les resultó más fácil en este taller? ¿Cuál les resultó más difícil? ¿Por qué creen que esto es así?”

Como se puede observar, al tener que elegir dos párrafos de su producción, los alumnos se ven obligados a volver sobre su trabajo con ojos críticos lo que posibilita una autoevaluación de sus producciones. También se procura que los alumnos evalúen

el proceso en sí de aprendizaje con, a modo de ejemplo, las preguntas relacionadas con la traducción de metáforas.

A través de los demás talleres que formaron parte del portafolio final, se trató de trabajar en las distintas fases del proceso. Así, se procuró trabajar también en la revisión y la posesión, siempre sobre la base de textos y situaciones auténticas de traducción. Por ejemplo, en el taller 5 sobre el proceso de revisión, se dieron las siguientes instrucciones, donde una vez más se observan los principios de evaluación formativa, auténtica y significativa:

TALLER 5

Revisión general

a. Lean los párrafos incluidos en esta actividad tomados de una traducción del folleto de MetLife sobre planes 401(k), disponible en inglés en <https://www.metlife.com/assets/cao/mmi/life-advice/retirement/401k/la-401k.pdf> y realicen el proceso de revisión general conforme a las pautas indicadas en el Manual de cátedra.

b. Corrijan la traducción utilizando la opción **Control de cambios**. Usen además la herramienta **Comentarios** para incluir una breve justificación de los cambios introducidos en la traducción. Pueden usar como guía la escala de evaluación del Manual de cátedra *Tracks to Commercial Translation II* (2015: 31). Tengan en cuenta que el público meta es español para Estados Unidos y que deben utilizar la terminología utilizada en el sitio de la SEC.

Finalmente, en el taller 8 sobre traducción automática, se solicitó lo siguiente:

a. Realicen la posesión de los textos correspondientes al pagaré y a la cotización utilizando la función de Control de cambios.

b. Indiquen para cuál de los dos textos (pagaré o cotización) fue más útil el contar con la traducción automática y por qué.

Estas indicaciones fueron acompañadas nuevamente de una reflexión. En este caso es importante destacar que las preguntas de reflexión abarcaron también el uso con espíritu crítico de herramientas de asistencia a la traducción.

Un análisis de la implementación del instrumento mostró la presencia de algunas dificultades durante la puesta en práctica, las cuales estuvieron relacionadas con la herramienta *Portafoliobox* en sí. Por ejemplo, hubo un cambio de versión y la forma de compartir los archivos era diferente para cada una de ellas, según el momento en que se registraron los alumnos. Al momento de publicar los trabajos, varios alumnos manifestaron además haber tenido problemas de solapamiento de textos que requirieron trabajo adicional. Sin embargo, el hecho de buscar colaborativamente una solución a los problemas constituye un valor agregado y los docentes lo valoramos, ya que el traductor necesita poseer competencias instrumentales adecuadas y su adquisición es parte esencial de la competencia traductora actual. El aprender a resolver los problemas que puedan presentarse es por cierto una habilidad de gran importancia también.

En cuanto a la percepción general de los alumnos que se obtuvo a partir de sus respuestas a una encuesta, se pudo observar que algunos consideraron que la actividad tenía un carácter novedoso. Los alumnos expresaron que les permitió realizar actividades de forma más didáctica relacionadas con los temas de clase y con la labor del traductor. Además, manifestaron que, una vez que dominaron el programa, la actividad les resultó entretenida e, incluso, algunos se sintieron “diseñadores” de su propia página web profesional. En palabras de un alumno: “Me resultó entretenido y es una experiencia diferente y mucho más agradable que sentarse a rendir un examen más, aunque implique dedicarle el mismo tiempo (o quizás hasta más) que se le dedicaría a un examen normal”. Por otra parte, otro alumno indicó lo siguiente: “Me gustaron las actividades que tuvimos que llevar a cabo en cada taller, me parecieron interesantes, especialmente porque aplicamos muchas herramientas y estrategias que vamos a tener que utilizar al momento de trabajar como traductores”. Todo esto nos indica, en cierta manera, que esta forma de evaluación fue sumamente enriquecedora desde el punto de vista del aprendizaje y el desarrollo de las subcompetencias que integran la competencia traductora.

Conclusión

El uso de los portafolios electrónicos permitió trabajar en las tres competencias propuestas por Elena (2011: 173), es decir, la técnica, la metodológica y la profesional. El desarrollo de la competencia técnica a través de un portafolio permitió que los alumnos dominen los aspectos relacionados con las distintas tareas involucradas en la traducción y que son propias de la profesión, es decir, les permitió “saber”. La adquisición de una competencia metodológica hizo posible un mayor conocimiento sobre las competencias extralingüísticas, de transferencia, estratégicas y profesionales que incluyen la competencia documental y tecnológica, es decir, les permitió “saber hacer”. Finalmente, a través de la participación en una actividad con un componente reflexivo y un componente colaborativo, el alumno adquirió una competencia profesional, es decir, le permitió “saber ser”.

Desde el punto de vista del instrumento de evaluación, el portafolio electrónico satisfizo ampliamente nuestras expectativas. El concepto de portafolio electrónico como una forma de presentación de actividades y de reflexión sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje fue comprendido y asimilado sin dificultades. Como docentes, sentimos que de esta manera se cumplió nuestro objetivo de lograr una evaluación auténtica, significativa y formativa, y coincidimos con Litwin (2012) cuando expresa: “Una buena evaluación debe otorgar confianza y generar [...] un espacio para permitir que los aprendizajes fluyan y se expresen con claridad” (178).

Referencias bibliográficas

- Anijovich, R. (2010). *La evaluación significativa*. 1ª Ed. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Barberà, E. (julio, 2006). Aportaciones de la tecnología a la e-Evaluación. *RED. Revista de Educación a Distancia*, número monográfico VI [revista virtual]. Recuperado de <http://www.um.es/ead/red/M6>
- Barberà, E. (2005). La evaluación de competencias complejas: la práctica del portafolio. *Educere*, 9, 31.
- Elena, P. (2011). El aprendizaje activo en traducción y su evaluación. *Estudios de traducción*, 1, 171-183.
- Giné N. et al. (2009). *Aplicación de la carpeta de aprendizaje en la universidad*. Barcelona: Octaedro.
- Grupo PACTE. (2001). La competencia traductora y su adquisición. *Quaderns. Revista de traducció*, 6, 39-45.
- Gual, A (2010). El mapa de competencias a adquirir. *EDUC. MED*, 13, suppl. 1, S37-S44. ISSN 1575-1813. Recuperado de http://scielo.isciii.es/pdf/edu/v13s1/mesa1_3.pdf
- Hurtado Albir, A. (Dir.) (1999). *Enseñar a traducir: Metodología en la formación de traductores e intérpretes*. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía.
- Kiraly, D.C. (2000). *A social constructivist approach to translator education: Empowerment from theory to practice*. Manchester: St. Jerome Publishing.
- Litwin E. (2012). *El oficio de enseñar: Condiciones y contextos*. 1.ª Ed. 6.ª Reimpresión. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Monereo, C. (2009). La autenticidad de la evaluación. En M. Castelló (Coord). *La evaluación auténtica en enseñanza secundaria y universitaria*. Barcelona: Edebé, Innova universitat.
- Monereo, C. y Casteló, M. (2009). La evaluación como herramienta de cambio educativo: evaluar las evaluaciones. En C. Monereo (Coord.) / Equipo de investigación SINTE. *Pisa como excusa. Repensar la evaluación para cambiar la enseñanza* (pp. 15-32). Barcelona: Graó.
- Orozco-Jutorán, M. (2006). La evaluación diagnóstica, formativa y sumativa en la enseñanza de la traducción. En: M. J. Varela (ed.) *La evaluación en los estudios de traducción e interpretación* (pp. 47-68). Sevilla: Bienza.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- Perrenoud, P. (2008). La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas. 1ª ed. Buenos Aires: Editorial Colihue.
- Prendes Espinosa M.P., y Sánchez Vera, M. (marzo, 2008). Portafolio electrónico: Posibilidades para los docentes en Pixel-Bit. *Revista de Medios y Educación* No. 32, 21-34. Recuperado de <http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n32/2.pdf>
- Torres del Rey, J. (2005). *La interfaz de la traducción. Formación de traductores y nuevas tecnologías*. Granada: Comares.

Capítulo 5

La alfabetización digital en la enseñanza y el aprendizaje de la traducción: ¿dónde nos encontramos?

Lucas Albani

albani.lucas@gmail.com

Eliana Ferrer

elianaferretraductora@outlook.com.ar

Camila Gurrea

camilagurrea@hotmail.com

Universidad Nacional de Córdoba

Córdoba, Argentina

Resumen

Burbules y Callister (2008) afirman que “las nuevas tecnologías cobran cada vez mayor relevancia para las oportunidades educativas y la participación en las áreas social, económica, política y cultural, quedar excluido de ellas implicaría una seria restricción a las posibilidades de vida” (41). Para un traductor, quedar excluido de la tecnología y más específicamente de una alfabetización digital adecuada significaría también una seria restricción tanto para su capacidad de comunicarse con el mundo como para sus posibilidades de capacitarse y trabajar en la profesión elegida. Ante esta inquietud, surge una iniciativa de investigación-acción que tiene como objetivo final brindar algunas pautas didácticas sobre la base del enfoque de aprendizaje por tareas de Hurtado Albir (1999: 55) y Fernández Rodríguez (2005: 69) que permitan lograr una alfabetización digital adecuada de los futuros traductores. Con esta iniciativa se procurará incorporar la tecnología a la enseñanza de grado de modo que los alumnos puedan lograr no “sólo manejar los instrumentos tecnológicos sino también el desarrollo de las capacidades intelectuales, del procesamiento simbólico, mayores niveles de abstracción, creatividad, flexibilidad y autonomía” (González Gartland, 2008: 4). Como punto de partida de esta iniciativa, se realizó una encuesta sobre el uso de la tecnología en la traducción dividida en cinco áreas temáticas conforme a la propuesta de Amparo Alcina (2008: 23). Esta encuesta profundizó y amplió un estudio previo (Sestopal y Gava, 2012) y se administró a fines de 2014 a alumnos de segundo, tercero y quinto año de las carreras de Traductorado la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba (UNC), con el objetivo de determinar el grado de adquisición y la evolución de las subcompetencias profesional, instrumental y estratégica (PACTE, 2001: 40). En este trabajo, se presentan los resultados de la encuesta junto con un análisis que servirá para determinar el perfil actual de los alumnos como punto de partida para la posterior intervención.

Introducción

El presente trabajo forma parte de un proyecto de mayor alcance titulado “Diseño de una didáctica de la enseñanza no presencial de la traducción y de la interpretación” y surge como continuación, ampliación y profundización de un estudio previo (Sestopal y Gava, 2012) sobre la incorporación de la alfabetización digital en las carreras de traducción.

El ritmo vertiginoso de los avances técnico-científicos, el desarrollo de tecnologías aplicadas a la vida cotidiana y la globalización o mundialización económica y cultural que han tenido lugar en los últimos veinte años dan cuenta de un nuevo paradigma de sociedad, la sociedad de la información o del conocimiento (Castells, 2004: 9). Esta nueva forma de vida está moldeada por el uso de las innovaciones tecnológicas, el gran cúmulo de información transformada en bits y la interconectividad virtual. La educación y el ámbito profesional de la traducción no permanecieron ajenos a estos cambios.

Ante estas transformaciones, entró en la escena del debate la alfabetización digital de los jóvenes: cómo prepararlos para un mundo caracterizado por el uso de las TIC. Al mismo tiempo, y como una especie de paradoja, también se sostiene que los jóvenes son *nativos digitales* (Dussel y Quevedo, 2010: 11), individuos expertos en materia de nuevas tecnologías y con una actitud positiva hacia ellas. Esta postura se defiende con la afirmación de que son precisamente las generaciones jóvenes, por estar más expuestas a estas innovaciones, las que poseen los conocimientos necesarios para comprenderlas y usarlas. Es en este punto donde se debe resaltar que una actitud positiva o una permanente exposición a las nuevas tecnologías no implica un uso crítico de estas. Más aún cuando consideramos la educación universitaria, y en particular la formación de futuros traductores, debemos cuestionarnos si el uso que hacen de las TIC les permite desarrollar habilidades y destrezas diferentes, opuestas o complementarias a las que utilizarán en la vida profesional. Surge entonces el interrogante principal de cómo desarrollar la alfabetización digital de estudiantes universitarios que les permita insertarse en un mercado laboral como el de la traducción, en el cual las nuevas tecnologías han adquirido un rol central.

En primer lugar, este trabajo de investigación-acción busca determinar el perfil tecnológico del traductor para luego poder analizar el grado de alfabetización digital con el que cuentan los estudiantes que se inician en las carreras de Traductorado Público Nacional de la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Posteriormente, el análisis se centrará en la evolución de las competencias ligadas a la alfabetización digital en tres momentos: el primero es en segundo año, cuando los alumnos profundizan en contenidos históricos y teóricos de la traducción y la documentación; el siguiente es en tercer año, luego de haber transitado las primeras asignaturas específicas de traducción especializada; y, finalmente, en el último año, es decir, al final de los estudios de grado.

Los resultados de este estudio nos permitirán conocer con más precisión tanto las fortalezas como las deficiencias que se observan en los estudiantes en cuanto al conocimiento tecnológico. La identificación de estas debilidades constituirá el primer paso para desarrollar propuestas didácticas tendientes a mejorar la competencia instrumental como parte de la enseñanza de la traducción en la Facultad de Lenguas.

Perfil del traductor y alfabetización digital

Suele plantearse la existencia de un desfase o un retraso de las instituciones educativas con respecto a la introducción de los cambios necesarios para orientar la enseñanza en esta nueva sociedad de la información en la que los alumnos se ven inmersos, un desfase que también se produce en la didáctica de la traducción (Hurtado Albir, 1999: 10; Área Moreira, 2009: 10). En este sentido, para poder proponer una reestructuración en la enseñanza de la traducción no sólo es necesario saber cuál es el perfil actual del alumno de traducción, sino que también debemos delinear el perfil del traductor actual a fin de poder analizar las competencias y habilidades que deberían enfatizarse o mejorarse para que el alumno egresado se encuentre lo más cercano a este modelo ideal de traductor.

Este perfil del traductor se forma en torno a la competencia traductora, es decir, “el sistema subyacente de conocimientos, habilidades y aptitudes necesarios para traducir” (PACTE, 2001: 39; Hurtado Albir, 1999: 42). Según el grupo PACTE (2001: 40) esta competencia se compone de una serie de subcompetencias interrelacionadas: la comunicativa, la extralingüística, la profesional e instrumental, la de transferencia, la estratégica y la psicofisiológica. Tradicionalmente, la enseñanza de la traducción se ha focalizado en el perfeccionamiento lingüístico, reforzando así la competencia comunicativa en las dos lenguas. Sin embargo, son las últimas cuatro subcompetencias las que realmente distinguen a un traductor de un hablante bilingüe (Hurtado Albir, 1999: 44), por lo que es necesario revalorizarlas e incluirlas en los objetivos principales de una didáctica de la traducción. Tomando como fundamento la estrecha relación que tiene la traducción con el uso de las nuevas tecnologías, sostenemos que el alumnado de traducción debe poseer una competencia tecnológica significativa, la cual permitiría potenciar y reforzar cada una de las competencias necesarias en la profesión y, al mismo tiempo, es transversal a todas ellas.

La alfabetización tecnológica o digital, entendida como los conocimientos y actitudes necesarios “para desenvolverse funcionalmente dentro de la sociedad de la información” (Sestopal y Gava, 2012: 2), comprende, según Área Moreira (2005: 8), las siguientes dimensiones:

- a. Una dimensión instrumental, que se relaciona con las habilidades de dominio técnico y el conocimiento práctico del hardware y del software.
- b. Una dimensión cognitiva, relacionada con los conocimientos y las destrezas que se aplican a fin de utilizar la información puesta a disposición por las nuevas tecnologías de manera inteligente y crítica.
- c. Una dimensión actitudinal, que tiene que ver con una serie de valores y actitudes adoptados hacia la tecnología que permiten hacer un uso racional de ésta, sin caer en posiciones extremas que lleven a una aceptación acrítica o a un rechazo rotundo.
- d. Una dimensión política, que plantea aspectos relativos a la toma de conciencia sobre el impacto de las tecnologías de la información y la comunicación en el plano social y su incidencia en los ámbitos cultural y político de una sociedad.

Estas dimensiones, en especial la instrumental y la cognitiva, se relacionan estrechamente con las competencias necesarias en el traductor modelo. En particular,

las siguientes subcompetencias guardan una relación directa con la alfabetización digital: la subcompetencia profesional e instrumental, es decir, el conocimiento y la utilización de las fuentes de documentación y de las nuevas tecnologías aplicadas a la traducción; la subcompetencia psicofisiológica, en especial la aplicación de las facultades cognitivas de razonamiento lógico, análisis y síntesis al manejo de los recursos informáticos; y, por último, la subcompetencia estratégica, que comprende a todas las demás, ya que permite identificar y resolver los problemas encontrados en el desarrollo del proceso traductor, tomar decisiones y subsanar deficiencias en las otras subcompetencias (PACTE, 2001: 41). Todas estas consideraciones permiten resaltar como principio fundamental de la alfabetización digital que las herramientas tecnológicas deberían ser la plataforma sobre la cual se busque desarrollar destrezas específicas y no procurar la incorporación arbitraria de tecnología a la enseñanza de grado; más aún cuando hablamos de la formación de traductores para un ámbito profesional donde se observa una tendencia marcada hacia la especificidad de los programas y recursos informáticos según la etapa del proceso traductor que se lleve a cabo.

Materiales y metodología

A fines del ciclo académico 2014 se administró una encuesta sobre alfabetización digital que incorporaba las herramientas y recursos que forman parte del entorno de trabajo de un traductor profesional. Esta encuesta buscaba dilucidar el perfil tecnológico de los alumnos de las carreras de Traductorado Público Nacional de la Facultad de Lenguas en la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Las etapas de elaboración, administración, procesamiento y análisis de los resultados de esta encuesta fueron realizadas no sólo por los autores de este trabajo, sino en conjunto con el equipo de investigación de nuestro proyecto.

La población de estudio estaba integrada por 187 sujetos de los cuales 29 se encontraban cursando el segundo año; 55, tercer año y 50, quinto año de las carreras de Traductorado de distintos idiomas de la Facultad de Lenguas, mientras que 53 eran graduados de las carreras de Traducción de diferentes facultades del país, incluida la Facultad de Lenguas de la UNC. No se incluye en este trabajo el análisis de los resultados correspondientes al grupo de graduados ya que formará parte de otras investigaciones. La elección de los sujetos, de diferentes años de la carrera, se realizó conforme a la necesidad de determinar el grado y evolución del conocimiento en lo relativo a las nuevas tecnologías aplicadas a la traducción.

La encuesta incluía 42 preguntas agrupadas en 5 secciones de acuerdo con la clasificación de herramientas y recursos que forman parte de las Tecnologías de la Traducción propuestas por Alcina (2008: 23). Esta clasificación incluye:

1. El equipo informático del traductor, relacionado con la computadora y sistemas operativos, entre otros.
2. Herramientas para la comunicación y documentación, que incluyen aquellas herramientas utilizadas para establecer y mantener contacto con clientes, colegas y especialistas (redes sociales, por ejemplo).
3. Herramientas relacionadas con edición de textos y DTP.

4. Herramientas y recursos relacionados con la lengua, que abarcan la búsqueda, recopilación y organización de información lingüística.
5. Herramientas de traducción diseñadas específicamente para trabajar por lo menos con un texto fuente y un texto meta.

Cada sección incorporaba preguntas cerradas, es decir, los sujetos podían responder en forma afirmativa o negativa o elegir entre varias opciones. Además, algunas preguntas también incluían un espacio para que los sujetos citen ejemplos, expliquen o justifiquen sus respuestas. Para determinar el grado de conocimiento sobre las herramientas, algunas preguntas indagaban sobre funciones determinadas, simples, intermedias y avanzadas que se aplican en los programas informáticos como procesadores de texto, hojas de cálculo y lectores de documentos en PDF. Las respuestas de las preguntas cerradas se contabilizaron en porcentajes, mientras que a las respuestas de las preguntas abiertas se les aplicó un análisis descriptivo.

La encuesta se realizó en español, la lengua materna de los sujetos, para evitar problemas de comprensión. Además, al ser anónima, los encuestados podían expresarse con mayor libertad.

Resultados y discusión

El análisis de las respuestas de los alumnos permitió obtener los resultados que presentamos a continuación, junto con una reflexión de lo que estos demuestran.

En cuanto a la sección correspondiente al equipo informático del traductor cabe destacar que el 100 % de los alumnos encuestados tiene acceso a esta herramienta e incluso algunos cuentan con más de un equipo. Además, el 90 % de los participantes cuenta con acceso a Internet desde su hogar, aunque un gran número, en especial en segundo y tercer año, también lo hace desde las instalaciones de la Facultad. Cabe señalar también que sólo el 6 % de los estudiantes encuestados, todos pertenecientes al último año de la carrera, incluyó la Universidad como un ámbito en donde aprendió a utilizar la computadora. En la mayoría de los casos, los estudiantes se declararon autodidactas (64 %) en torno a la informática o señalaron que tuvieron algún tipo de instrucción en la escuela primaria (37 %) o secundaria (30 %). Estos resultados demuestran que los estudiantes perciben que la enseñanza académica, particularmente en el nivel universitario, no contribuyó a su formación en informática.

Con respecto a las herramientas para la comunicación y documentación que se utilizan para compartir archivos con otras personas, la totalidad de los encuestados manifestó utilizar el correo electrónico para tal fin. La segunda herramienta más utilizada (50 %) es *Google Drive*. Para otras herramientas de este tipo, entre las que se destacan los foros, *Dropbox*, *Sharefiles* y *OneDrive*, los resultados fueron diversos pero oscilaban entre las variables del desconocimiento y la no utilización; solo en quinto año el 68 % de los alumnos conoce y utiliza *Dropbox*. Es notable el desconocimiento del protocolo de transferencia de archivos (FTP, por sus siglas en inglés) de uso frecuente en el mercado laboral para el envío de archivos pesados. En segundo y tercer año, el 96 % de los encuestados no tiene conocimiento de esta herramienta, mientras que en quinto año solo un 24 % manifestó conocer el protocolo FTP, de los cuales solo un 4 % lo utiliza. Sobre la base de estos resultados, es posible concluir que la herramienta más utilizada para compartir archivos es el correo electrónico y que la mayoría de los

encuestados desconoce otras herramientas para la comunicación de uso muy frecuente en el mercado laboral.

Con respecto a las preguntas relacionadas con los recursos en línea utilizados para la documentación sobre un tema desconocido se obtuvieron los siguientes resultados. En segundo y tercer año se observa la misma tendencia con respecto a la utilización de estos recursos: en primer lugar, el recurso más utilizado es *Wikipedia* con un 95 % de los encuestados de estos dos grupos; en segundo lugar, las enciclopedias especializadas con un 65 %; en tercer lugar, las páginas de organismos internacionales con un 61 %, recurso seguido por páginas con contenido multimedia con un 60 %; y, en último lugar, se encuentran las aulas virtuales con un 43 %. En el caso de quinto año, la tendencia con respecto a la utilización de estos recursos es un poco diferente: el recurso más utilizado son las enciclopedias especializadas, con un 98 %, seguido por *Wikipedia* y las páginas de organismos internacionales, cada una con un 90 %; en tercer lugar se encuentran las páginas con contenido multimedia, con un 56 %, y por último las aulas virtuales con un 32%. Es notable la preocupación en los encuestados de quinto año por la utilización de fuentes confiables como las enciclopedias especializadas y las páginas de organismos internacionales. Si se tienen en cuenta estos resultados, es posible notar una mejoría en lo relativo a las habilidades de evaluación de recursos en los estudiantes del último año de la carrera, es decir, luego de haber cursado algunas áreas de especialización en traducción.

Las preguntas relacionadas con las herramientas utilizadas en la edición de textos y DTP nos permitieron determinar el nivel de manejo de las herramientas: básico, intermedio y avanzado. La gran mayoría, el 91 % de los encuestados, tiene preferencia por el procesador de texto *Microsoft Word*, sin embargo, el nivel de manejo de esta herramienta varía de acuerdo con cada grupo analizado. En el caso de los estudiantes de segundo año, todos manejan un nivel básico de esta herramienta y un 45 % de ellos no cuenta con las habilidades o los conocimientos para llegar a un nivel intermedio. Tras el cursado de las primeras materias de traducción especializada, es decir, luego de haber cursado el tercer año de la carrera, se puede observar una mejora en las habilidades o los conocimientos de los estudiantes con respecto a esta herramienta dado que los resultados indican que el 91 % de los estudiantes de tercer año tiene un nivel intermedio. El nivel de los estudiantes se mantiene durante el transcurso de la carrera ya que el 92 % de los encuestados de quinto año cuenta con este nivel.

Con respecto al nivel de manejo de los lectores de archivos en PDF, se observa una tendencia similar: el nivel mejora con el transcurso de la carrera, sin embargo, esta mejoría es apenas significativa en la última etapa de la carrera. En segundo año, sólo un 13 % cuenta con un nivel avanzado y en tercero, un 16 %, mientras que en quinto año un 38 % cuenta con este nivel. Si bien se observa una mejora en el nivel de los estudiantes luego de haber cursado las primeras materias de traducción especializada y a lo largo de la carrera, una porción considerable de la población seleccionada desconoce el dominio básico de las herramientas frecuentes en el trabajo del traductor o las posibilidades de uso que estas ofrecen.

En la sección herramientas y recursos relacionados con la lengua, en cuanto a las preguntas sobre el uso de glosarios para los estudios de esta carrera, los resultados permiten concluir que se observa un aumento en la frecuencia de uso de glosarios a medida que los alumnos avanzan de año. En segundo año, la mayoría indicó que los utiliza a veces (62 %), mientras que en tercero la mayoría los utiliza casi siempre (51 %) y en quinto, siempre (38 %). Cabe aclarar que en quinto año una mayoría similar utiliza

glosarios a veces (36 %) y que en segundo año casi un quinto (18 %) de los encuestados no los utiliza. En general, podemos concluir que *Microsoft Word* es la herramienta más utilizada en los tres años (83 %), mientras que *Excel* también es elegida por los alumnos (60 %) para armar sus glosarios. Por otro lado, es importante señalar en cuanto a las herramientas especializadas en gestión terminológica, *Terminus* y *Multiterm*, el alto nivel de desconocimiento de estas en los años superiores. En tercer año, el 51 % de los encuestados no conoce la herramienta *Terminus* y en quinto, el 34 %, mientras que en segundo solo el 10 % no la conoce (lo que puede deberse a su incorporación en alguna materia de segundo año).

En cuanto a las preguntas relacionadas con los recursos utilizados para realizar la búsqueda o investigación de términos durante el proceso de traducción, en general, se puede concluir que en los tres años los recursos más utilizados son los diccionarios en línea (93 %), seguidos de los glosarios terminológicos en línea (82 %) y los foros especializados en tercer lugar (63 %). Se puede inferir que durante la carrera no existe una evolución en torno a la ampliación de los recursos que están a disposición del traductor para este fin, ya que en los tres años, los tres recursos más utilizados fueron los mismos.

En relación con el uso de las herramientas de traducción, se puede observar un leve aumento de segundo a quinto año. En segundo año, la misma cantidad de estudiantes indicó que utiliza memorias de traducción solo a veces y que no le gusta utilizar memorias (34 %). Un porcentaje similar (32 %) no conoce qué es una memoria de traducción. Estos resultados demuestran un grado alto de desconocimiento de las herramientas de traducción asistida y de las ventajas que estas ofrecen, ya que más de la mitad de los alumnos de este año (65 %) no las conocen o no se sienten cómodos al utilizarlas. En tercer año se identifica un leve aumento: el 58 % de los alumnos indicó que utiliza estas herramientas a veces, el 9 % las utiliza siempre y otro 9 %, casi siempre. Sin embargo, sigue siendo evidente la reticencia de los alumnos a incorporar esta herramienta a su estación de trabajo como traductores, ya que el 20 % indicó que no le gusta utilizarla. Por otro lado, sorprende que en tercer año, luego de haber cursado materias de traducción especializada, el 4 % de los alumnos no conozca qué es una memoria de traducción. Finalmente, en quinto año, la mayoría de los estudiantes (72 %) manifestó utilizar estas herramientas a veces, el 12 % indicó que lo hace casi siempre y solo un 2 % las utiliza siempre. En esta etapa observamos que los alumnos ya se han familiarizado con las memorias de traducción, ya que solo el 10 % admite que no le gusta utilizarlas. Nuevamente, causa preocupación que sobre el final del cursado de su carrera, el 4 % no conozca qué es una memoria de traducción, lo que demuestra que la formación en esta área sigue teniendo falencias hasta el final de la carrera.

Con respecto a la memoria de traducción que emplean habitualmente, en segundo año la más utilizada es *OmegaT* (17 %), probablemente debido a su uso en una asignatura de segundo año, seguida de *Trados 2007* (10 %) y *SDLX* (3 %). Ninguno de los estudiantes indicó que utiliza las demás memorias incluidas en las opciones y sorprende que más de la mitad de los alumnos no conozca *Studio* (59 %), *Wordfast* (66 %) ni *memoQ* (69 %), tres de las herramientas líderes en el mercado. En tercer año, la memoria de traducción más utilizada es nuevamente *OmegaT* (85 %), probablemente debido a su uso en una materia de tercer año, seguida de *Trados 2007* (4 %). Ninguno de los estudiantes indicó que utiliza las demás memorias incluidas en las opciones, y también sorprende que un porcentaje altísimo de los alumnos no conozca *Studio* (80 %), *Wordfast* (71 %) ni *memoQ* (80 %). Hasta aquí, los resultados permiten observar un aumento en el desconocimiento

de las herramientas en tercer año con respecto a segundo año, lo que puede indicar que los alumnos cada vez se interiorizan más en las nuevas tecnologías al inicio de la formación universitaria.

En quinto año, la memoria de traducción más utilizada sigue siendo *OmegaT* (78 %), probablemente debido a su uso en una asignatura de quinto año, seguida de *Trados 2007* (16 %) y *Wordfast* (12 %). Ninguno de los estudiantes indicó que utiliza *Across*, *Dejavu* o *Systran*, con porcentajes altos de desconocimiento de estas memorias. También es preocupante que, habiendo finalizado el cursado del último año de la carrera, alrededor de la mitad de los alumnos no conozca *Studio* (56 %), *Wordfast* (42 %) ni *memoQ* (62 %), herramientas que deberán dominar para insertarse en el mercado laboral, especialmente en el de agencias de traducción. En conclusión, se puede observar que los alumnos egresan de la carrera de grado con un nivel alto de desconocimiento de las herramientas de traducción asistida disponibles, incluso de las más utilizadas en el mercado laboral, lo que deja en evidencia una deficiencia formativa que va en detrimento de las oportunidades laborales y el desempeño de los traductores noveles.

Las preguntas diseñadas para evaluar el nivel de dominio de las herramientas de traducción asistida fueron dos y pretendían averiguar si los alumnos podían manejar funciones simples de estas herramientas. En la primera, relacionada con la creación de memorias a partir de traducciones ya realizadas, la mayoría (93 %) de los estudiantes de segundo año indicó que no sabe hacerlo, lo que indica un grado elevado de desconocimiento del uso de estas herramientas. En tercer año, esa cantidad se reduce a un poco más de la mitad (56 %), lo que demuestra una marcada evolución con respecto al año anterior (probablemente debido a la enseñanza del uso de estas herramientas en una materia de tercer año). En quinto año, la cantidad de alumnos que no dominan esta tarea disminuye un 4 % (al 52 %), lo que indica una leve evolución con respecto a tercer año. Podemos concluir que, si bien se observa una evolución a lo largo de la carrera, la mitad de los alumnos egresa sin dominar una tarea básica para el uso de memorias de traducción, lo que permite inferir un nivel deficiente de dominio general de la herramienta.

La segunda pregunta fue sobre cómo modificar las reglas de segmentación, también una función bastante simple. La mayoría de los estudiantes de segundo año (97 %) no sabe modificar las reglas de segmentación, lo que indica un grado elevado de desconocimiento del uso de estas herramientas. En tercer año, esa cantidad disminuye al 84 %, lo que demuestra una leve evolución con respecto al año anterior (nuevamente, es probable que esto se deba a la enseñanza del uso de estas herramientas en una asignatura de tercer año). En quinto año, la cantidad de alumnos que no domina esta tarea se reduce al 56 %, lo que evidencia una marcada evolución con respecto a tercer año. A pesar del progreso identificado a lo largo de los años de cursado en cuanto al dominio de estas herramientas, podemos concluir que al finalizar la carrera de grado, los alumnos no dominan estas dos tareas con un grado mínimo de dificultad que debe realizar frecuentemente un traductor profesional.

Finalmente, se incluyeron preguntas relacionadas con el uso de traductores automáticos para evaluar el conocimiento de los alumnos sobre estas herramientas que dan origen a una nueva tarea para el traductor: la posesición. En segundo año, la mayoría de los alumnos indicó que utiliza traductores automáticos en línea pocas veces (31 %), a veces (28 %) o nunca (28 %). En tercer año, la mayoría indicó que los utiliza pocas veces (29 %) o nunca (29 %). En quinto año, una gran mayoría respondió que no los utiliza nunca (50 %), mientras que algunos los utilizan pocas veces (26 %) o sólo a veces (24

%). El porcentaje de alumnos que los utilizan siempre o con frecuencia es muy bajo comparado con los anteriores, siempre equivalente a menos de la cuarta parte de los encuestados. En general, se observa un uso limitado de los traductores automáticos en línea, lo que puede indicar un desconocimiento de su funcionamiento y, además, una falta de interiorización en un área pujante de la traducción como lo es la posesición.

Conclusión

Los resultados incluidos en el presente trabajo demuestran ese desfase que se mencionó anteriormente en cuanto a la adaptación a los cambios tecnológicos, como también el desfase de una didáctica de la traducción en materia de alfabetización digital que de algún modo responda a las necesidades reales del mercado laboral y refleje un modelo de traductor acorde a las exigencias de dicho mercado.

Retomando la premisa central de la introducción, los resultados también permiten llegar a la conclusión de que las habilidades y destrezas tecnológicas de los jóvenes son complementarias y apenas mínimas en relación con las que utilizarán en la vida profesional dado el grado de conocimientos que manifiestan poseer. Deberíamos hablar en todo caso, jugando un poco con las metáforas, de *inmigrantes digitales* o de *pasajeros digitales de tránsito* que necesitan profundizar este conocimiento para poder alcanzar un nivel de alfabetización digital que les permita desenvolverse como profesionales de forma óptima.

Nuestra mirada es optimista porque creemos que el primer paso para generar un cambio es reconocer las falencias y porque también descubrimos con nuestro trabajo la preocupación por parte de los profesores de las carreras de traducción por introducir mejoras en la enseñanza. Los hallazgos nos permitieron desarrollar otras investigaciones junto con todo el equipo del que somos parte, enfocadas a áreas específicas del proceso traductor, precisamente en aquellas en las que se encontraron falencias. Además, estos hallazgos permitirán delinear propuestas didácticas tendientes a mejorar la enseñanza de la traducción en la Facultad de Lenguas, algunas de las cuales se incluyen en dichas investigaciones.

Más precisamente, los resultados obtenidos por medio de esta encuesta fueron el punto de partida para desarrollar una serie de propuestas didácticas por parte de los autores de este trabajo y dentro de la cátedra de Traducción Comercial (sección inglés) de la Facultad de Lenguas, tendientes a subsanar las deficiencias que se encontraron en áreas puntuales. Estas propuestas didácticas, elaboradas siguiendo el formato de una hoja de tareas, tienen como objetivo principal que los alumnos de traducción adquieran la capacidad de desarrollar las destrezas tecnológicas que deberán aplicar en la vida profesional mediante el uso crítico de los recursos y las herramientas informáticas. Por un lado, una de las propuestas se centró en la etapa de revisión del proceso de traducción y la utilización de los entornos de *Microsoft Word* y *Adobe Acrobat*. Los alumnos debían ser capaces de aplicar en una traducción las diferentes herramientas de revisión que se encuentran en *Microsoft Word*, como así también comparar dos versiones distintas de un mismo documento para notar los cambios introducidos en una de ellas. En el entorno de *Adobe Acrobat* los alumnos debían ser capaces de aplicar las herramientas de comentario que incluye este programa con el fin de resaltar los errores presentes en una traducción y proporcionar la versión correcta de diferentes

partes del texto traducido. Por el otro, otra de las propuestas desarrolladas se basó en la incorporación de los corpus textuales a la enseñanza de grado, con miras a su posterior uso en el ámbito laboral, con el objetivo de mejorar la naturalidad, la fluidez y el estilo de la traducción especializada que se practica en la materia. La hoja de tareas diseñada pretende enseñar a aprovechar los corpus textuales bilingües disponibles en Internet utilizados en combinación con herramientas informáticas relacionadas, como los programas de concordancias y las memorias de traducción. En ambos casos, se buscó que las tareas de traducción imitaran una situación real del trabajo cotidiano del traductor. Es así que otra de las finalidades de las propuestas didácticas fue acortar la brecha que separa el modelo de traductor de los estudiantes de traducción y el modelo de traductor ideal requerido por el mercado actual.

Somos conscientes de que el desafío es grande pero tenemos la percepción de que ya se están realizando esfuerzos para llegar a la meta que hemos tratado de plasmar a lo largo de este trabajo de investigación-acción.

Referencias bibliográficas

Alcina, A. (2008). Translation Technologies: Scope, tools and Resources. *Target*, 20(1), 79-102. Recuperado de <http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/18016/28696.pdf>

Área Moreira, M. (2005). La escuela y la sociedad de la información. En M. Área Moreira et al. (Eds.), *Nuevas tecnologías, globalización y migraciones* (pp. 13-54). Barcelona: Editorial Octaedro. Recuperado de <http://webpages.ull.es/users/manarea/Documentos/escsocinf2005.pdf>

Área Moreira, M. (2009). *Introducción a la tecnología educativa*. Universidad de La Laguna. Recuperado de <https://campusvirtual.ull.es/ocw/file.php/4/ebookte.pdf>

Burbules, N. C. y Callister, T. A. (2008). *Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Buenos Aires: Ediciones Granica

Castells, M. (2004). Informationalism, networks, and the network society: A theoretical blueprint. En M. Castells (Ed), *The network society: a cross-cultural perspective* (pp. 3-45). Northampton, MA: Edward Elgar.

Dussel, I. y Quevedo, L. A. (2010). *VI Foro Latinoamericano de Educación. Educación y nuevas tecnologías: Desafíos pedagógicos ante el mundo digital*. Buenos Aires: Fundación Santillana.

Fernández Rodríguez, M. (2005). El enfoque por tareas en la enseñanza de la tradumática (Traducción y Tecnologías de la Información y la Comunicación). Propuesta pedagógica. En M. L. Romana García (Ed.), *II AIETI. Actas del II Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación* (pp. 58-80). Recuperado de http://www.aieti.eu/pubs/actas/II/AIETI_2_MFR_Enfoque.pdf

González Gartland, G. (2008). *Comunicación y Educación. Siete contribuciones teórico conceptuales*. Editorial Lulu.

Hurtado Albir, A. (Ed.). (1999). *Enseñar a traducir. Metodología en la formación de traductores e intérpretes*. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía.

PACTE. (2001). La competencia traductora y su adquisición. *Quaderns. Revista de Traducció*6,39-45. Recuperado de <http://ddd.uab.cat/pub/quaderns/11385790n6p39.pdf>

Sestopal, M. D. y Gava, I. Y (2012). Alfabetización digital: el perfil del traductor del tercer milenio. En *Actas de las Terceras Jornadas Internacionales de Traductología*. Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba. Material Inédito.

Capítulo 6

Producción audiovisual de estudiantes de Turismo: un aporte creativo para el aprendizaje del idioma portugués

Nájla Elisabeth Caixeta

profenajla@gmail.com

María Beatriz Arce

maria.arce@fadel.uncoma.edu.ar

Universidad Nacional del Comahue

Neuquén - Argentina

Resumen

El lenguaje audiovisual está más presente que nunca en nuestro entorno, ya sea por medio de la pantalla grande del cine, a través del televisor e inclusive a través de los celulares y tabletas. Los videos grabados por profesionales o por un amateur con celular pueden convertirse en un éxito en minutos al *viralizarse* en la red. Para aprovechar el interés de los jóvenes por este lenguaje, la cátedra de Portugués de la carrera de Guía Universitario de Turismo de la Universidad Nacional del Comahue (UNCo) solicitó a los estudiantes la producción de videos turísticos como forma de incentivarlos a expresar su creatividad y demostrar el aprendizaje del idioma estudiado a través de audio, imágenes y movimiento. Como marco teórico se utilizó el proyecto del Instituto Nacional de Cine y Artes Audiovisuales para el programa desarrollado en conjunto con el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación denominado “Lenguaje audiovisual, un universo de sentidos”, que busca, precisamente, estimular el análisis y el uso creativo del lenguaje audiovisual a través de propuestas didácticas en las escuelas. En este programa se estipula que se debe promover el uso de las nuevas tecnologías con el fin de preparar a las futuras generaciones en el “uso crítico de los medios como instrumento y camino de interrelación humana, búsqueda de información e instrumento de investigación y de aprendizaje” (Martínez-Salanova Sánchez, 2002, párr. 1). Se propone en este trabajo un análisis de las producciones audiovisuales de los estudiantes durante los años 2013 y 2014, con el objetivo de evaluar en qué medida estas producciones colaboran con el aprendizaje del idioma portugués.

Introducción

Como sostiene Litwin (2008) “las tecnologías a disposición de los docentes se sucedieron en el tiempo de acuerdo con los cambios y el impacto del desarrollo tecnológico: tizas y pizarrones, láminas, audiocasetes, videos, películas cinematográficas, filminas, materiales en la Web” (142). Nosotros, los educadores, estamos recién aprendiendo a aprehender las nuevas tecnologías, a asimilar la educación autónoma y colaborativa, a buscar nuevas formas de enseñar que no se realicen utilizando el pizarrón. Tenemos el desafío abrumador de transformar los recursos disponibles en herramientas capaces de atraer e inspirar a los estudiantes al aprendizaje, o sea, se hace necesario cambiar la mirada y buscar otras escenas educativas.

Una escena educativa puede consistir en la utilización de la producción audiovisual como un recurso educativo creativo. Gran parte de lo que vemos hoy en día nos llega a través del lenguaje audiovisual. Desde niños hasta adultos mayores buscan videos para divertirse, informarse o aprender. Son esclarecedoras, en ese sentido, las afirmaciones de Etcheberry, Rubio, López, Maestri, Talamoni y Rodríguez (2005):

Accedemos hoy a la información y al conocimiento a través de aparatos electrónicos –mediante los cuales se producen los discursos y se ponen en circulación– lo que implica un modo muy diferente de adquirir conocimientos del tradicional, centrado fundamentalmente en el libro. No queremos decir que la cultura del libro haya desaparecido, pero sí es cierto que desde hace tiempo que está en crisis la relación libro–escuela–joven. Los jóvenes leen más allá de los libros, incluso más allá de las revistas y de los diarios, más allá del papel. La lectura tiene otro soporte: la pantalla (del cine, de la TV o de la computadora)(4).

El éxito de esto se debe al lenguaje complejo, sensorial, que alcanza nuestra percepción como un todo. Sierra (2015) delinea algunos principios básicos del lenguaje audiovisual y sustenta que “el lenguaje audiovisual está compuesto por los modos de organización de la imagen y el sonido que utilizamos para transmitir ideas o sensaciones, ajustándolos a la capacidad del hombre para percibirlos y comprenderlos” (1). Según el autor este lenguaje tiene la capacidad de generar mensajes artificiales que estimulan al receptor de manera parecida a como lo haría la naturaleza, y está integrado por símbolos y normas de utilización que nos permiten comunicarnos con otras personas. Las características principales del lenguaje audiovisual se pueden resumir de la siguiente manera: se trata de un sistema de comunicación mixto (visual y auditivo), proporciona una experiencia unificada a partir del procesamiento global de la información visual y auditiva, además tiene la particularidad de movilizar la sensibilidad antes que el intelecto.

Así, comprender las ventajas del lenguaje audiovisual y aprovechar la gran potencialidad de su uso, significa favorecer instancias de producción, comunicación, reflexión y elaboración de nuevos significados desde el lugar de un alumno activo y creativo.

Acerca de las potencialidades del lenguaje audiovisual, Crespo (2010) señala que es muy representativo ya que las imágenes, sonidos y discursos se perciben de manera inmediata por el sujeto, permitiendo una identificación con el material visto o producido según el contexto en que vive. Este lenguaje permite también desarrollar la creatividad, expresar emociones y construir conocimientos que serán transmitidos a través de la pantalla.

La cátedra de Portugués de la UNCo, buscando una mirada distinta para el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma, y para aprovechar el interés de los jóvenes por las pantallas chicas, o sea, celulares, tabletas, computadoras, etc., decidió solicitar a los estudiantes la producción de videos turísticos como forma de incentivarlos a expresar su creatividad y demostrar el aprendizaje del idioma estudiado, a través de audio, imágenes y movimiento. Al mismo tiempo esta actividad también serviría como oportunidad de evaluación por parte de la cátedra. Tal como describe Hoffmann (1999)

Una nueva perspectiva de la evaluación exige del educador una concepción del niño, del joven y del adulto, como sujetos de su propio desarrollo, insertos en el contexto de su realidad social y política. Seres autónomos intelectual y moralmente (con capacidad y libertad para tomar sus propias decisiones), críticos y creativos (inventivos, descubridores, observadores) y participativos (actuando con cooperación y reciprocidad). En esa dimensión educativa los errores y las dudas de los alumnos son considerados como episodios altamente significativos y que impulsan la acción educativa. (18)

Para justificar este proyecto se tomó como base el perfil profesional del Guía Universitario de Turismo, el cual según el plan de estudios de la carrera, actuará como un facilitador mediador - nexo, intérprete - para el buen intercambio entre visitantes, residentes y los recursos que hacen atractiva la actividad turística. Deberá estar convenientemente preparado en las competencias necesarias para efectuar un trabajo intelectual riguroso en la búsqueda, selección y utilización de la información, en la aplicación de los recursos más pertinentes y en el ejercicio de una observación crítica.

Se utilizó como marco teórico la afirmación de Etcheberry *et al.* (2005)

[...] las instituciones escolares no pueden quedar afuera de la cultura de la imagen en la que están sumergidas, por el contrario, deben intervenir en ella y ocupar el rol de formadoras de competencias y habilidades comunicativas con el fin de clasificar, ordenar, interpretar, criticar y producir en el veloz y fluido mundo en el que se encuentran imbuidas (57).

También se consideraron para este proyecto las escenas descritas por Litwin (2008): “los docentes utilizan la tecnología dentro de cuatro escenas: la ayuda, la optimista, la de la producción y la problematizadora” (142).

En relación a la escena ayuda, el objetivo es sostener el interés y motivación del estudiante a través de material audiovisual. La escena optimista se propone hacer de la universidad un lugar real. Para lograr esto los estudiantes deben buscar material en su ambiente para producir los videos. En la escena optimista se trata de crear mensajes y propuestas originales, en las que la innovación generalmente se restringe a la utilización de un medio. En este caso el medio utilizado fue la plataforma de educación a distancia de la Universidad Nacional del Comahue PEDCO. Los alumnos crearon videos y los compartieron entre pares, relacionándose así con la escena de producción. De este modo se estimuló el trabajo colaborativo para el aprendizaje. También se buscó la integración de diversas tecnologías en las clases y en las prácticas docentes a través de proyectos que tuvieran como objetivo la generación de recursos creados especialmente para el aula, pues, como afirma Litwin (2008) “las tecnologías proporcionan mejores explicaciones, permiten llevar al aula imágenes que favorecen las comprensiones y son provocativas por el tipo de relaciones que suscitan” (145).

Acerca del proyecto

Basado en los principios orientativos y la fundamentación del plan de estudios establecido por la universidad, se desarrolló una propuesta innovadora apoyada en las sugerencias de actividades pedagógicas insertas en la “Cartilla para el análisis y el uso creativo del lenguaje audiovisual” (Etcheberry *et al.*, 2005) producida en el contexto del proyecto del Instituto Nacional de Cine y Artes Audiovisuales para el programa desarrollado en conjunto con el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación denominado “Lenguaje audiovisual, un universo de sentidos”. Se focalizó en el discurso audiovisual publicitario, utilizado para convencer a determinado público a consumir bienes o servicios y para realizar campañas de toma de conciencia.

El encuadre teórico y las estrategias seleccionadas se apoyan en los siguientes pilares:

1. El enfoque de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), que favorece la colaboración y cooperación entre pares y potencia el trabajo en grupo, particularmente adecuado para el contexto y problemática planteados.

2. El Método Globalizador, es decir,

[...] aquellos métodos completos de enseñanza que, de una manera explícita, organizan los contenidos de aprendizaje a partir de situaciones, temas o acciones, independientemente de la existencia o no de unas materias o disciplinas que hay que impartir. En los métodos globalizados el alumnado se moviliza para llegar al conocimiento de un tema que le interesa, para resolver unos problemas del medio social o natural que se le cuestionan, o para realizar algún tipo de montaje. En esta acción por conocer o realizar alguna cosa, el estudiante ha de utilizar y aprender una serie de hechos, conceptos, técnicas y habilidades que se corresponden a materias o disciplinas convencionales, además de adquirir una serie de actitudes. Para el profesorado es un medio que permite que el alumno o la alumna aprendan a afrontar los problemas reales, en los que todos los conocimientos tienen un sentido que va más allá de la superación de unas demandas escolares más o menos fundamentadas. (Zabala Vidiella, 2006: 24)

3. El método didáctico sustentado en la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner (2005), que define la inteligencia como el conjunto de capacidades que nos permite resolver problemas o fabricar productos valiosos en nuestra cultura.

Destinatarios: Estudiantes de la carrera de Guía Universitario de Turismo, que estén cursando el Nivel 2 de Portugués.

Recursos humanos: Profesor titular de la cátedra, profesor ayudante y ayudante alumno.

Recursos tecnológicos: Plataforma PEDCO, servicio de alojamiento de archivos multiplataforma en la nube, operado por la compañía *Dropbox*, proyector, computadora y parlantes en el aula. Se sugirió a los alumnos la utilización de algunos recursos libres en la web, como los aplicativos para editar imágenes *Aviary* o *Pixlr*, el editor de audio *Audacity* y el editor de videos *Slide.ly*.

Objetivos: Integrar contenidos y utilizar vocabulario de la carrera. Trabajar colaborativamente integrando las TIC. Desarrollar el habla en público y fomentar el diálogo.

Metodología de trabajo: La metodología de trabajo se fue modificando según las necesidades detectadas en el proceso de autoevaluación realizado por los integrantes de la cátedra. En el apartado *Análisis* se refleja por qué y cómo influyeron los cambios metodológicos en los resultados de aprendizaje. Además también se especifica cómo se trabajó cada año.

Evaluación de las producciones: El proceso de evaluación de las producciones se cimenta en las evidencias resultantes del propio registro de las actividades desarrolladas por los participantes (guión, producción del video y debate), de modo que sus publicaciones en la plataforma PEDCO se constituyen en portafolios digitales que contienen las producciones de los equipos, es decir “una selección de evidencias/muestras (que forman un dossier o una carpeta) que tiene que recoger y aportar el estudiante a lo largo de un período de tiempo determinado y que responde a un objetivo concreto” (Barberà, Bautista, Espasa y Guash, 2006: 56). A su vez, también se valora y pondera la calidad de los aportes de los miembros de los grupos en el ámbito compartido de discusión, socialización y análisis de resultados.

Cabe aclarar que todas las producciones se calificaron conceptualmente, siendo consistentes con la propuesta y evitando el puntaje convencional, dado que en este caso se considera que la modalidad conceptual resulta más provechosa para el estudiante. Para este fin, se diseñó una en la plataforma con los siguientes conceptos: Excelente, Muy bien, Bueno, Promedio, Regular, Insuficiente. En la Universidad Nacional del Comahue las calificaciones usuales son las numéricas, las cuales han sido establecidas mediante la ordenanza N° 640 del Honorable Consejo Superior en 1996. En el artículo 22 de la misma, se establece el siguiente sistema de calificaciones: Sobresaliente: diez (10); Distinguido: nueve (9) – ocho (8); Bueno: siete (7) - seis (6) - cinco (5); Suficiente: cuatro (4); Insuficiente: tres (3) - dos (2) - uno (1); Reprobado: cero (0).

Evaluación del proyecto: El equipo de cátedra revisa regularmente la eficacia del proyecto, con el mayor grado de objetividad posible, para orientar los cambios hacia la mejora continua. También se evalúan los resultados de los aprendizajes previstos a fin de garantizar su claridad y utilidad. Se busca lograr una alineación de los resultados de aprendizaje de una actividad a la siguiente, y de la escritura a la oralidad, incluyendo la participación de los alumnos en el proceso.

Análisis de las producciones audiovisuales

Se analizan a continuación las producciones audiovisuales de los estudiantes durante los años 2013 y 2014, con el objetivo de evaluar en qué medida estas producciones colaboran con el aprendizaje del idioma portugués.

Segundo cuatrimestre 2013

Cantidad de alumnos: 18 alumnos

Cantidad de grupos: 6 grupos de 3 personas cada uno.

Consigna del trabajo: A partir del tema *Turismo XX: ¿dónde ir y cuándo?*, se solicitó a los alumnos que elaboraran en grupos un guión escrito que respondiera a la pregunta de referencia, según el tipo de turismo sorteado en cada grupo. Se les pidió a los alumnos utilizar el siguiente esquema: a) Introducción acerca del tipo de turismo sorteado, concepto, características y destinatarios. b) Breve descripción de los lugares en la región (Alto Valle - Neuquén y Río Negro) en los que se puede practicar ese tipo de turismo, cómo llegar, cuándo visitar y qué hacer. c) Elaboración de un video tipo publicitario que deberá ser compartido con los profesores a través de Dropbox. Los videos realizados serían luego presentados en clase. Durante esa presentación, cada grupo expuso cómo fue producido el video, problemas encontrados y resultados obtenidos. Para la producción del video, los alumnos recibieron las siguientes especificaciones:

1. fotos o imágenes y animaciones: en el caso de que no sean de autoría de los integrantes del grupo, se debe especificar su fuente al final de la producción.
2. utilizar cualquier editor de video y salvar el archivo con alguna de las siguientes extensiones: mp4, avi o wmv.
3. duración máxima de 3 minutos.
4. insertar dos audios con grabaciones de voz de cada componente del grupo.
5. insertar, como mínimo, 6 (seis) oraciones con marcas de tiempo.

Las especificaciones y el enunciado para realizar la producción audiovisual y los tutoriales de diferentes programas de edición de video fueron puestos a disposición de los alumnos a través de la plataforma PEDCO. Se utilizó para ello el espacio que se había creado como apoyo a las clases presenciales, y se creó un foro de dudas especialmente para este tema.

Metodología de trabajo: En el año 2013 el trabajo se planificó en cuatro etapas. En paralelo se mostraron en clase ejemplos de videos relacionados con la temática y con los contenidos del programa de Portugués II, para que los alumnos pudiesen identificar el modo de argumentación de la publicidad, comparar los eslóganes y el lenguaje utilizado en los videos y hacer un análisis crítico de los mismos.

Primera etapa: El 03/10/2013 se explicó el proyecto y se informaron los plazos a cumplir, pues se consideró que los alumnos estaban en condiciones de realizar las producciones propuestas por haber visto el 50% del contenido previsto para el cuatrimestre. Los alumnos se agruparon de acuerdo con sus preferencias, y se sortearon los sub-temas considerando que el tema principal de la producción audiovisual era contestar la pregunta: *Turismo XX: ¿dónde ir y cuándo?* Los subtemas sorteados fueron: 1. Turismo aventura, 2. Turismo de relax, 3. Turismo gastronómico, 4. Turismo religioso, 5. Turismo rural, y 6. Turismo histórico.

Segunda etapa: La fecha límite de entrega del guión escrito fue el 28/10/2013.

Tercera etapa: Una vez hecha la devolución del trabajo escrito-guión, los grupos realizaron la producción de los videos. Cada grupo debía subir al Dropbox la versión definitiva de su video en un espacio creado para este fin.

Cuarta etapa: El 11/11/2013 los grupos presentaron sus videos en clase, seguido de un debate entre todos acerca de cómo fue trabajar en grupo, qué TIC utilizaron, qué aprendieron y la experiencia adquirida en el proceso.

Evaluación de la producción audiovisual en 2013

En un primer momento hubo resistencia por parte de los estudiantes con respecto a las consignas propuestas, ya que algunos consideraban que era una complicación reunirse fuera del horario de clase y trabajar en grupos. Además, el 80% de los alumnos nunca había creado un video con fines educativos, y suponía que sería una tarea sumamente difícil.

En relación a las TIC también algunos alumnos mostraron rechazo inicial e inexperiencia. Para las grabaciones de audio, cuatro grupos utilizaron los celulares, y después no sabían cómo insertarlas en el video. Solamente dos grupos optaron por utilizar el programa sugerido por la cátedra (*Audacity*). Para la edición de los videos, con excepción de un grupo que utilizó el programa *Camtasia*, todos los grupos trabajaron con el programa *Windows Movie Maker*, pues lo consideraron el más fácil de manejar. Ningún alumno se animó a trabajar con los editores on-line, alegando poca conectividad.

Considerando que “[...] lo más importante de estos trabajos está en la etapa del guión. Este debe ser claro, fluido y lógico. Su importancia es vital y allí se resolverán las cuestiones de desarrollo posterior” (Etcheberry *et al.*, 2005: 44), se resaltó que en el guión producido por el grupo se incluyeran los contenidos vistos en clase y se utilizara el lenguaje propio de un texto publicitario. Los alumnos manifestaron su preocupación por el poco tiempo que se había asignado a la realización de esta tarea, a pesar de que disponían de 25 días corridos para completar un trabajo de máximo tres hojas y sobre cuyo tema se había trabajado exhaustivamente en clase. Se detectó que para escribir el guión en portugués en dos grupos se utilizó el programa Google Traductor sin corregir posteriormente el texto y un grupo utilizó el recurso copiar-pegar sin seguir los lineamientos de las consignas con respecto a la mención de las fuentes, y sin respetar el lenguaje publicitario. A estos grupos se les requirió que rehicieran la parte escrita. A partir de las correcciones de los guiones se detectaron las dificultades de los alumnos en varios aspectos. El siguiente ejemplo, fragmento de uno de los trabajos, dan cuenta de ello:

“se você gosta de visitar a antiga Expresso Patagônico você não pode perder a viagem é uma locomotiva a vapor, sua largura é de 750 mm, desde 1945 junta Jacobacci localidades na província de Rio Negro, e Esquel na província de Chubut. Totalizando uma distância de 402 km do ramo que alcança alturas acima do mar de 600-1.200 m, com inclinações de até 15 graus, e tem 626 curvas em seu projeto. Pode vir para um passeio com sua família e sua namorada.”

Se pueden observar las siguientes dificultades:

1. problemas al intentar resumir datos, alejándose del género visto.
2. omisión del uso de expresiones apelativas: en el ejemplo se utilizó *se você gosta de visitar...* en lugar de *visite... não perca... venha para um passeio*).

3. incoherencia en algunas oraciones como “...a viagem é uma locomotiva a vapor.....desde 1945 junta Jacobacci localidades na província de Rio Negro”, lo que demuestra claramente la utilización de un traductor sin posterior lectura.

Para la entrega de los videos se eligió el servicio de alojamiento de archivos multiplataforma en la nube, operado por la compañía *Dropbox*, por considerarlo el medio más rápido y confiable para recibir los videos. Lamentablemente, solo un grupo consiguió manejar la herramienta de manera satisfactoria. Los otros cinco grupos alegaron no haber trabajado nunca con una nube y, a pesar de los tutoriales y explicaciones, no consiguieron subir el video. Finalmente se aceptó recibir los videos en pendrives, pero se solicitó que se hiciera con anticipación, para poder realizar observaciones y sugerencias. A pesar de esto, tres grupos llevaron los videos el mismo día de la presentación grupal. Los grupos que habían entregado los videos con anticipación pudieron hacer modificaciones y correcciones y, por lo tanto, lograron una mejor producción.

Uno de los objetivos de este proyecto era el trabajo colaborativo. Sin embargo, en el debate posterior a la presentación de los videos, dos grupos admitieron que habían repartido las tareas a ser realizadas individualmente, por considerar que era más cómodo trabajar así. En los grupos en los cuales había existido una interacción entre los integrantes se pudieron apreciar resultados altamente positivos en las producciones finales. Un grupo - Turismo Rural - se animó a filmar a sus integrantes realizando algunas de las actividades comprendidas en este tipo de turismo, lo que agregó una nota de humor y originalidad a la producción.

Los grupos fueron unánimes al afirmar que, superadas las dificultades técnicas, disfrutaron de grabar un video en otro idioma, aprendieron más sobre su región y mejoraron el aprendizaje del idioma portugués. También se mostraron conformes con la modalidad implementada para la resolución de dudas y problemas a través de la plataforma PEDCO y en las clases de consulta.

Segundo cuatrimestre 2014

Cantidad de alumnos inscriptos: 22 alumnos.

Cantidad de alumnos a la fecha de la presentación del trabajo: 11 alumnos.

Cantidad de grupos: tres grupos de tres alumnos y un grupo de dos alumnos.

La diferencia entre el número de inscriptos y el número de alumnos que finalizaron la materia se debe a que en 2014 existió una superposición de horarios entre Portugués II y una materia de segundo año de la carrera de Guía Universitario de Turismo. Dado que Portugués II es una materia de tercer año, los alumnos tuvieron que cursar la otra materia primero. No obstante esto, durante el primer mes de clase se contó con la presencia de los 22 alumnos inscriptos y el proyecto fue presentado y aceptado por todos.

Metodología de trabajo: En el año 2014, considerando la experiencia del año anterior, se realizaron algunos cambios en la metodología. El cambio más significativo fue en relación a las fechas y modo de entrega de los trabajos. Se continuó trabajando con cuatro etapas y en clase se mostraron ejemplos de videos relacionados con la temática, los contenidos del programa de Portugués II y los objetivos expuestos anteriormente. En esta oportunidad se resaltó la importancia, al escribir el guión, de definir el destinatario

del servicio turístico, de acuerdo con la “Cartilla para el análisis y el uso creativo del lenguaje audiovisual”, donde se afirma que “En cuanto a la publicidad de marca podemos decir que articula su discurso en función de los diferentes signos de identidad que subyacen en cada grupo y en sus motivaciones” (Etcheberry *et al.*, 2005: 48).

Primera etapa: El 01/09/2014 se trabajó con los alumnos sobre la importancia de la producción audiovisual y su participación activa en el proyecto propuesto para que los objetivos fueran alcanzados. Se explicó que en las semanas siguientes se mostrarían las producciones de los alumnos de años anteriores como ejemplo y posteriormente se armarían los grupos y se sortearían los temas. También se estableció la plataforma PEDCO como único medio para entregar los trabajos solicitados, intercambiar dudas y sugerencias. El 02/10/2014 se abrió el espacio para compartir los trabajos en la plataforma de la universidad PEDCO, se explicaron las consignas del trabajo y, por último, se realizó la asignación de temas y grupos. Las consignas y los temas fueron idénticos a los del año 2013. Como la cantidad de alumnos era inferior a la del año anterior, también se redujo la cantidad de temas: 1. Turismo Religioso, 2. Turismo Rural, 3. Turismo Gastronómico y 4. Turismo aventura.

Segunda etapa: Se solicitó la entrega de un trabajo escrito a modo de guión, que serviría de guía para hacer los videos. Este guión debía contener una introducción acerca del tipo de turismo sorteado, concepto, características y destinatarios, y una breve descripción de los lugares en la región (Alto Valle) en los que se pudiera practicar ese tipo de turismo, cómo llegar, cuándo visitar y qué hacer. Después de evaluar la modalidad de entrega utilizada en 2013, se decidió que todos los integrantes del grupo deberían subir un documento *Word* en el espacio especificado en la PEDCO para que se pudiera llevar un control de entrega, corrección y devolución. De este modo los alumnos podrían contar con un medio extra de aprendizaje, ya que los trabajos podrían ser modificados y/o mejorados.

Tercera etapa: Una vez que los guiones estuvieron corregidos, los grupos realizaron la producción de los videos. Para esta etapa también hubo modificaciones en la dinámica de entrega, ya que se consideró que el uso del *Dropbox* había resultado poco provechoso. Además, también se pretendía estimular la participación activa de todos los grupos, por lo que se decidió en 2014 que cada grupo debería subir al espacio consignado en la PEDCO - Foro de discusión - el video finalizado para ser compartido, socializado y analizado por todos los grupos, es decir, todos los demás grupos deberían verlo y hacer comentarios y/o preguntas.

Para la producción audiovisual se debieron seguir las siguientes especificaciones:

1. fotos o imágenes y animaciones: en el caso de que no sean de autoría de los integrantes del grupo, fue obligatorio especificar su fuente al final de la producción.
2. utilizar cualquier editor de video y salvar el archivo con alguna de las siguientes extensiones: mp4, avi o wmv.
3. duración máxima de 2,5 minutos. (Se evaluó que 3 minutos era demasiado extenso.)
4. insertar dos audios con grabaciones de voz de cada componente del grupo, con frases cortas.
5. insertar, como mínimo, 4 (cuatro) oraciones con marcas de tiempo.

Cuarta etapa: El 27/11/2014 cada grupo presentó en clase su video, y posteriormente se realizó un debate entre todos acerca de cómo había sido trabajar en grupo, qué TIC habían sido utilizadas, qué habían aprendido y la experiencia adquirida en el proceso.

Evaluación de la producción audiovisual en 2014

Quizá por trabajar con un grupo reducido de alumnos, se percibió una mayor fluidez y una mejor utilización del vocabulario en los diálogos de práctica realizados en clase. El grupo aceptó sin problemas el proyecto propuesto, aunque cuatro de los alumnos admitieron que nunca habían producido ningún video con anterioridad.

Así, se obtuvieron producciones textuales más coherentes con lo solicitado. Se muestra a continuación como ejemplo un fragmento de uno de los grupos:

“Na região de alto vale do Rio Negro e Neuquén caracterizam-se pelo cultivo de exportação de frutas, especialmente peras e maçãs. A produção de frutas permite que os turistas possam visitar as chácaras que estão em atividade durante todo o ano, com varias atividades, tais como galpões de embalagem que são responsáveis pela comercialização de frutas, cidra e espremedores de frutas, que aproveitam do fruto que não pode ser vendido para a fabricação de productos locais, tais como doces, conservas, licores, que são produtos únicos no mercado hoje (...)”.

Se puede observar que, si bien existen errores, no perjudican el sentido global del texto. Esto fue notado en el 80% de los trabajos escritos.

Para la grabación de los audios se explicó que era importante lograr una calidad de sonido similar en todas las voces del grupo, para lo cual se les sugirió a los alumnos que evitasen utilizar los celulares para este fin. De este modo se logró que tres de los cuatro grupos hicieran uso del programa sugerido por la cátedra (*Audacity*). Para la edición de los videos todos trabajaron con *Windows Movie Maker*. Al igual que en 2013 ninguno se animó a trabajar con los editores on-line, alegando que consideraban al *Windows Movie Maker* más sencillo de manejar.

Para la entrega del trabajo escrito -guión- se concientizó a los alumnos sobre la importancia de usar racionalmente los traductores *online* y de leer los textos y corregir errores de ortografía y de coherencia antes de ser enviados. Además, se insistió también en la importancia de consignar correctamente las fuentes de todo el material utilizado.

Para la entrega de los videos se utilizó la plataforma PEDCO, pues los alumnos ya estaban familiarizados con el uso de la misma. Para poder cumplir con los objetivos establecidos, se insistió en la importancia de respetar estrictamente las consignas, como duración de los videos, utilización de oraciones con marcas de tiempo, presencia de las voces de todos los integrantes de los grupos, y uso de vocabulario y expresiones propias del género texto publicitario. Todos los alumnos demostraron responsabilidad y flexibilidad para realizar los cambios necesarios antes de la entrega definitiva de los videos, lo que aseguró la calidad del producto final logrado.

Otro aspecto a destacar fue la realización del trabajo colaborativo, el cual enriqueció las producciones. Este fue realizado por medio del foro abierto en el espacio de la

PEDCO para compartir, socializar y analizar los videos de los grupos. La respuesta de los alumnos a esta propuesta fue muy positiva y además colaboró para enriquecer el aprendizaje del idioma portugués, ya que las participaciones debían hacerse en este idioma.

Un aspecto a ser analizado para la implementación de este proyecto para los próximos años es la conformación de los grupos de trabajo. Hasta el momento se permitió el agrupamiento libre por parte de los alumnos de acuerdo con criterios de afinidad, proximidad geográfica y comodidad para reunirse. Pero luego del análisis de las producciones, el equipo de cátedra está considerando la posibilidad de realizar el agrupamiento según criterios de participación en las actividades en clase, rendimiento en diferentes actividades de evaluación, resultados de la cursada de Portugués I y conocimientos tecnológicos mostrados en la realización de diferentes tareas asignadas a lo largo del curso.

Los grupos fueron unánimes al afirmar que, superadas las dificultades técnicas, disfrutaron de grabar un video en otro idioma, aprendieron más sobre su región y sobre diferentes regiones de Brasil después de ver las producciones audiovisuales en clase, a la vez que mejoraron el aprendizaje del idioma portugués. También se mostraron conformes con la modalidad implementada para la resolución de dudas y problemas a través de la plataforma PEDCO y en las clases de consulta.

Conclusión

De acuerdo con lo analizado a lo largo de los dos años en que se implementó el presente proyecto, se puede concluir que a pesar de que generalmente se considera que los jóvenes nacidos en la era digital deberían tener menos problemas para utilizar herramientas tecnológicas, la mayoría son receptores de contenidos, y a la hora de realizar sus propias producciones, no se sienten seguros y manifiestan tener muchas dificultades, ya que no están acostumbrados a este tipo de utilización de la tecnología. Sin embargo, con esta propuesta se logró la aceptación por parte de todos los alumnos de una forma diferente de trabajar los contenidos del programa de estudio. El 80% de los alumnos afirmó que aprendieron a manejar distintas herramientas tecnológicas en las clases de Portugués y que las producciones audiovisuales realizadas colaboraron en gran medida con el proceso de aprendizaje del idioma.

Desde la cátedra se evaluaron los resultados de este proyecto de manera positiva, lo que reafirmó la convicción de todos sus integrantes de que es posible cambiar la mirada y los escenarios de los entornos educativos, aun cuando esto requiera muchas horas dedicadas a elaborar material, evaluar y autoevaluarse, contestar dudas y acompañar a los alumnos en el proceso. Para la efectiva implementación del proyecto fue necesario aplicar ajustes de acuerdo con el diagnóstico realizado a lo largo de las diferentes etapas. La falta de experiencia en el uso de las TIC por parte de los alumnos obligó a realizar cambios en el nivel de exigencia planteado, a flexibilizar los plazos impuestos, a modificar tareas y actividades y a trabajar con las múltiples inteligencias de todos los participantes. También fue necesario transmitir lo que se esperaba como trabajo colaborativo en cada una de las instancias del proyecto, ya que la mayoría de los alumnos tenía un concepto de trabajo en grupo consistente en simplemente repartir las tareas que le tocaban a cada uno, y después unir todo para la presentación final,

sin realizar una verdadera interacción enriquecedora entre todos los integrantes del grupo de trabajo.

Los beneficios de la forma de trabajo implementada fueron muchos y variados. La realización de producciones audiovisuales proporcionó a los alumnos no solamente los conocimientos y habilidades necesarios para producir un video, sino que también les permitió reforzar la práctica de la expresión escrita en idioma portugués y trabajar la capacidad para sintetizar y expresar ideas al elaborar el guión, entrenar la fonética al grabar los audios, y aplicar los conocimientos de estructuras gramaticales adquiridos durante las clases al crear las frases establecidas por las consignas. Al mismo tiempo, el poder elaborar un video de promoción y exponerlo frente a un grupo, brindó a los futuros Guías Universitarios de Turismo herramientas invalorable para desarrollar su futura actividad profesional.

De acuerdo con Etcheberry *et al.* (2005)

Las posibilidades que se abren a partir de la multiplicación de las pantallas son inmensas. Centrándonos en el proceso de enseñanza/aprendizaje, podemos decir que el uso de estos recursos audiovisuales permite pensar y elaborar los más diversos recorridos didácticos. Para ello es necesario jerarquizar, discernir y analizar los distintos discursos que circulan. Se vuelve estratégico, entonces, capacitar en el análisis y uso creativo del lenguaje audiovisual (5).

Así pues, se llega a la conclusión de que la producción audiovisual es una herramienta muy útil para el aprendizaje del idioma portugués. En virtud de los resultados obtenidos, se realizarán los cambios necesarios para mejorar la implementación de esta forma de trabajo en los siguientes ciclos lectivos, para poder de esta manera enriquecer el proceso siempre dinámico de enseñanza-aprendizaje.

Referencias bibliográficas

Barberà, E., Bautista, G., Espasa, A., y Guash, T. (2006). Portfolio electrónico: desarrollo de competencias profesionales en la Red. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. 3(2). UOC. Recuperado de http://www.uoc.edu/rusc/3/2/dt/esp/barbera_bautista_espasa_guash.pdf

Crespo, K. (2010). La producción audiovisual como estrategia didáctica. *Módulo 3: Producción audiovisual*. Buenos Aires: Educ.ar. Ministerio de Educación.

Etcheberry, C., Rubio, M., López, M., Maestri, M., Talamoni, A., y Rodríguez, A. (2005). Cartilla para el análisis y el uso creativo del lenguaje audiovisual. *Programa Lenguaje audiovisual. Un universo de sentidos*. Buenos Aires: Instituto Nacional de Cine y Artes Audiovisuales.

Gardner, H. (2005). *Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica*. Buenos Aires: Ediciones Paidós.

Hoffmann, J. (1999). *La evaluación: mito y desafío - una perspectiva constructivista*, Porto Alegre: Mediação.

Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar*. Buenos Aires: Paidós.

Martínez-Salanova Sánchez, E. (2002). Propuestas críticas y creativas para vivir en la nueva sociedad mediática. *Ágora Digital*, n° 3. Recuperado de <http://www.uhu.es/cine.educacion/articulos/propuestascreativas.htm>

Sierra, G. (2015). Producción audiovisual. Cuaderno 2: principios básicos del lenguaje audiovisual. *Curso Producción de Contenidos Digitales*. Buenos Aires: Educ.ar. Ministerio de Educación. Recuperado de <http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=125445>

Zabala Vidiella, A. (2006). *Enfoque globalizador y pensamiento complejo: una respuesta para la comprensión e intervención en la realidad*, 3ª ed. Barcelona: Graó.

Parte II:

Lecto-comprensión con fines específicos a través de las TIC

Capítulo 7

Enseñanza de inglés con fines académicos y profesionales específicos para ciencias jurídicas y ciencia política

Efraín Davis

efr@uolsinectis.com.ar

Virginia Duch

virginia.duch@gmail.com

Mónica Elvira Lacaze

mlacaze1107@gmail.com

Universidad Nacional de La Matanza

Buenos Aires - Argentina

Resumen

El propósito de este trabajo es presentar el proyecto de Investigación *Inglés con Fines Académicos y Profesionales Específicos en las Ciencias Jurídicas y la Ciencia Política* en ejecución en el Departamento de Derecho y Ciencia Política de la Universidad Nacional de La Matanza (UMLaM). El mismo tiene como objetivo evaluar el impacto en los conocimientos académicos y profesionales de los alumnos participantes de ese departamento en un curso de Inglés con Fines Académicos y Profesionales Específicos (IFAPE) mediado por la plataforma *Moodle*. El curso se basa en el desarrollo de estrategias de aprendizaje autónomo de patrones discursivos y retóricos, así como del campo semántico-lexical específico del género legal y la ciencia política en inglés por parte de los alumnos. El diseño de la investigación se remite a un estudio de caso cuanti-cualitativo y se enmarca en las teorías e investigaciones sobre autonomía del aprendizaje, lengua especializada, géneros discursivos y educación a distancia. En relación con los resultados, todavía no se cuenta con los mismos, dado la etapa que transita el proyecto, pero se espera que las conclusiones brinden un mayor conocimiento sobre el desarrollo de la autonomía de los usuarios en el proceso de autoaprendizaje y la construcción y el dominio de nuevos saberes disciplinares a partir del uso del idioma inglés y la tecnología.

Introducción

La irrupción incontenible de las TIC en el campo de la producción y difusión del conocimiento en todas las áreas, en particular la académica y la profesional, ha provocado

la necesidad de actualización permanente por parte de profesionales, académicos y estudiantes universitarios con diferentes propósitos, pero con un mismo objetivo: no quedar excluidos del circuito natural de la información académica y científica de última generación. Esta dinámica de las nuevas tecnologías ha universalizado al idioma inglés como la lengua de uso corriente para la circulación de la información más reciente por medio de la Web 2.0. Esta homogeneización de la lengua de circulación global hace imprescindible su conocimiento y dominio por parte de profesionales, académicos y estudiantes de cualquier especialidad u orientación.

En el campo de las Ciencias Jurídicas y la Ciencia Política, los estudiantes y profesionales del área necesitan el acceso inmediato y permanente a la información que se genera en ámbitos de su incumbencia para la actualización sostenida de los conocimientos sobre diferentes aspectos que hacen a su vida académica y profesional y que circulan por la web de manera ininterrumpida. En general, estas producciones de jurisprudencia a nivel legal y político se encuentran plasmadas en distintos formatos textuales en idioma inglés como por ejemplo, artículos, leyes y estudio de casos en derecho comparado, derecho internacional, derechos humanos, propiedad intelectual, entre otros. Además, cada día es mayor la posibilidad de participar en foros de discusión sobre estas temáticas o en tareas colaborativas; en videoconferencias; tomar clases *online* dictadas por prestigiosos especialistas desde centros universitarios de primer nivel mundial sobre aspectos muy específicos y de interés para los estudiantes universitarios de estas carreras.

Ante esto, si bien es cierto que *saber inglés con propósitos generales* puede aparecer como una ventaja al enfrentar la interpretación de textos específicos de un área del conocimiento, o participar de un debate o una conferencia o una clase en inglés *online*, no lo es menos el reconocimiento de que una de las grandes dificultades que presenta este idioma en sus usos específicos está relacionada con su estructura discursiva particular y el campo semántico-lexical que abarca cada especialidad. De ahí que los estudiantes y profesionales de cualquier especialidad científica y/o académica deberían alcanzar un dominio preciso del tipo particular de discurso que les concierne, pues la comunicación y el debate académico, que tienden a convertirse en internacionales a distancia, requieren el uso de un tipo de inglés muy particular, utilizado por la comunidad académica y profesional en los espacios virtuales, denominado para caracterizar este proyecto: Inglés con Fines Profesionales y Académicos Específicos (IFAPE), para diferenciarlo de las categorías de uso corriente.

Por otro lado, el desarrollo de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información favorecen, sin duda alguna, el aprendizaje, la adquisición, la profundización y la práctica intensiva de la tipología discursiva planteada de manera autónoma en la lengua extranjera. Desde el punto de vista pedagógico, se asume que el conocimiento es un proceso activo de construcción personal de la información, en el cual las TIC facilitan la concreción de dicho evento educativo dado que permiten la comunicación sincrónica y asincrónica entre los participantes, docentes y estudiantes en este caso, en un proceso de aprendizaje colectivo dentro de un territorio virtual compartido. En consecuencia, el dominio del IFAPE de cada profesión es una necesidad concreta tanto para adquirir como para actualizar, difundir o compartir el conocimiento de la producción realizada en el país con la comunidad científica global y viceversa. De esto se infiere que para satisfacer las necesidades de dominio del IFAPE por estudiantes y profesionales de las Ciencias Jurídicas y la Ciencia Política es necesario desarrollar una estrategia curricular que tenga en cuenta los patrones discursivos y retóricos, acompañados del

campo semántico-lexical propio de la especificidad académico-profesional de ambas especialidades. De esta necesidad surge el proyecto que se presenta fundamentado en los ejes descriptos sintéticamente en esta introducción y cuyos aspectos teóricos e instrumentales de interés tomados como base para esta presentación se desarrollarán a continuación.

Lengua de especialidad y TIC

En los últimos años, se ha observado una tendencia por parte de los profesionales y estudiantes universitarios a actualizar sus conocimientos de manera permanente a través de la virtualidad. Al mismo tiempo, el dominio del idioma inglés ha dejado de ser una elección para convertirse en una necesidad y una herramienta dentro del ámbito académico-profesional. En este sentido, es necesario enfatizar que la web posibilita la circulación del conocimiento más actualizado de la producción científica y académica global en este idioma, lo que implica que cada profesional y estudiante debería alcanzar un dominio apropiado del tipo particular de discurso de su especialidad u orientación. La conjunción de estas dos herramientas permite así la construcción y profundización de los saberes específicos y, al mismo tiempo, desarrollan, reciclan y profundizan la competencia comunicativa especializada en inglés de manera permanente.

De esta manera, la comunicación científica y el debate académico se han globalizado y requieren el uso de un tipo de inglés muy particular. Este tipo de *lengua especializada* ha recibido diferentes denominaciones a través del tiempo.

Según Dudley-Evans y St John (1998: 2) el Inglés para Fines Específicos (*English for Specific Purposes* o *ESP*) o “inglés de especialidad” forma parte de un movimiento más general en el ámbito de la enseñanza llamado *Languages for Specific Purposes* (LSP) o *lenguas para fines específicos*, cuyo estudio se ha centrado en la enseñanza del inglés, del francés y del alemán de especialidad. Este enfoque (LSP) se emplea en muchas universidades con el fin de preparar a los alumnos en el dominio de las habilidades lingüísticas y comunicativas en una segunda lengua (L2) necesarias para poder desarrollarse en sus ámbitos académicos y profesionales. En este caso, la denominación IFAPE, propuesta desde este proyecto, tiende a plasmar la finalidad del enfoque de manera explícita. En relación con este uso de las lenguas, Rodríguez-Piñero Alcalá y García Antuña (2009: 908) sostienen que en las últimas décadas se ha observado un aumento paulatino del interés por la comunicación especializada. Estas autoras, además, consideran que la motivación que despiertan tanto la descripción como la adquisición y enseñanza de las lenguas especializadas se debe, por un lado, a la importancia que la especialidad ha adquirido en la sociedad actual y, por el otro, al reconocimiento obtenido por los logros en la Lingüística Aplicada. No obstante, opinan que el español no está lejos del inglés en cuanto a su importancia global, debido a varios factores: la internacionalización de la economía y las dimensiones del comercio electrónico, la integración de los mercados americanos y asiáticos, el aumento de la población hispana en Estados Unidos, la aplicación de las tecnologías de la información y la comunicación y los fenómenos migratorios, entre otros.

Las aseveraciones anteriores llevan a concluir que, en una primera reflexión, el dominio, en el ámbito académico y profesional específico, tanto de la lengua inglesa como de la lengua española permitiría a los estudiantes —futuros profesionales— encontrarse

en una posición de privilegio frente al acceso y manejo de la información científica y técnica específica en su campo de acción.

Por otra parte, desde hace bastante tiempo, el idioma inglés ya ha sido adoptado por varios países como la segunda lengua oficial. En lo que respecta a su rol como lengua extranjera, su enseñanza forma parte de los planes de estudio en los diferentes niveles de escolaridad de la mayoría de los países. Empero, como lengua especializada ha alcanzado su mayor relevancia durante los últimos años (Alcaraz Varó, 2000: 12).

También es necesario mencionar que dentro del ámbito académico, se distinguen dos tipos diferentes de enseñanza del inglés, en función de las necesidades del estudiante o profesional: Inglés con Propósitos Generales (IPG) e Inglés con Fines Específicos (IFE).

El IPG engloba contextos de comunicación social o laboral habituales o de rutina. Por otro lado, el inglés con Fines Específicos (IFE) se distingue no sólo por los contenidos discursivos y lingüísticos que presenta sino también por el tipo de material a utilizar para su enseñanza, la metodología y las destrezas que se requieren para adquirir y aplicar los conceptos de las distintas disciplinas.

A la luz de estas reflexiones sobre el tema, el proyecto se inscribe bajo la categoría de Inglés con Fines Académicos y Profesionales Específicos. Este enfoque abarca no sólo los intereses de los alumnos durante su trayecto formativo de grado, sino también en su futuro desempeño profesional o académico, dado que propicia la comprensión y la producción de un discurso oral y escrito en inglés en contextos comunicativos especializados.

Autonomía de aprendizaje

Al ingresar a una institución de nivel superior universitario muchos estudiantes afrontan un sistema educativo diametralmente opuesto al que han vivenciado en sus respectivas escuelas medias. En su mayoría han sido expuestos a un sistema de enseñanza en donde el profesor es el protagonista y el que toma todas las decisiones acerca del proceso de aprendizaje. Los estudiantes han sido, en general, receptores pasivos de los conocimientos y no han sido educados en un proceso de toma de decisiones que los alienten a asumir con responsabilidad y autonomía su propio aprendizaje.

Esta falta de estrategias de aprendizaje autónomo por parte de los educandos hace indispensable su acompañamiento en el desarrollo de sus estrategias cognitivas y metacognitivas que ofrezcan sustento a estas nuevas maneras de vinculación, en lugares, tiempos y textos. En este contexto, se hace necesario trabajar sobre el desarrollo del ejercicio efectivo de la autonomía para que, poco a poco, los estudiantes se sientan corresponsables de su propio aprendizaje. Durante la construcción de este rol de estudiante autónomo, descubrirán qué competencias y estrategias poseen o no para alcanzar con éxito el objetivo propuesto.

Este *rol autónomo* de los estudiantes se convierte en un aspecto fundamental a tener en cuenta cuando se diseña un curso a distancia virtual como el que nos ocupa en esta investigación, puesto que el uso de las herramientas de comunicación, la implicación y la participación activa requieren de un compromiso y autonomía de desempeño responsable por parte de los cursantes.

Según Hernández (1997: 441), “la autonomía no se puede enseñar de la misma forma que se enseña gramática, hay que desarrollarla por medio de las actividades que forman parte del proceso de aprendizaje.” De este modo el rol del docente en la adquisición de la autonomía se une entonces al trabajo del mismo quien deberá planificar y diseñar estrategias para instruir “no sobre la lengua meta, sino sobre el proceso mismo de aprendizaje” (Mora Sánchez, 1994: 222).

Si bien el aprendizaje es algo a realizar por el propio individuo, este autor señala que es preciso resaltar el proceso mismo de aprendizaje donde el profesor tiene un papel sumamente importante. Hernández (1997: 441) menciona que “fomentar la autonomía no es una tarea fácil, pero sugiere que el trabajo con textos puede contribuir enormemente”.

La resolución de tareas (*tasks*) se presenta como un método que facilita este camino hacia la autonomía. El estudiante se convierte en el centro del proceso del desarrollo de su autonomía.

Por lo tanto, una persona autónoma es “aquella cuyo sistema de autorregulación funciona de modo que le permite satisfacer exitosamente tanto las demandas internas como externas que se le plantean” (Bornas, 1994:13).

En la base de la definición de autonomía se halla la posibilidad del estudiante de aprender a aprender, que resulta de ser cada vez más consciente de su proceso de cognición, es decir, de la metacognición. La metacognición es un proceso que se refiere al conocimiento o conciencia que tiene la persona de sus propios procesos mentales (sobre cómo aprende) y al control del dominio cognitivo (sobre su forma de aprender). Ambos se orientan al servicio de una mejora del estudio personal que le conduzca a resultados satisfactorios de aprendizaje (Monereo y Barberá; 2000: 299).

Por último, se sostiene que no sólo la incorporación de herramientas tecnológicas de información y comunicación (TIC) en un ambiente académico de aprendizaje debidamente diseñado asegura el éxito en un programa de educación a distancia, sino que es fundamental la actuación que tienen los educandos en su proceso de aprendizaje. Esta actuación está condicionada al creciente desarrollo de autonomía que permita que el estudiante realice un uso estratégico de los recursos educativos puestos a su disposición. Se considera que desde el currículo se debe formar para la gestión autónoma del aprendizaje, a través de una acción intencionada, postulando la integración en el currículo de estrategias para la formación en la autonomía del aprendizaje en contextos de educación a distancia.

Géneros discursivos seleccionados

Tal como sostiene Parodi (2008: 20), un género discursivo es una forma de producción lingüística (verbal o escrita) que ha estereotipado su contenido, sus recursos lingüísticos típicos y su dimensión social. Resulta necesario comprender que la noción de género discursivo es usada por la lingüística y en los estudios de los usos del lenguaje en contextos científicos y las profesiones. Los textos que pertenecen a un mismo género discursivo pueden ser reconocidos y agrupados en virtud de la repetición de elementos estructurales, funcionales y sistémicos. Esta repetición es importante porque tiene consecuencias conceptuales, ya que la disposición de los elementos textuales (las

características morfológicas del texto que pertenece al género) y el modo en que los textos se insertan en la sociedad son estrategias cuyo propósito es lograr efectos sociales deseables como la aceptación, la justificación, la comprensión o la manipulación de un significado. Cada ámbito profesional o de conocimiento posee un conjunto de géneros que son propios para sus miembros. En el ámbito de la litigación judicial podemos mencionar los siguientes: las sentencias, las demandas, los alegatos y los recursos judiciales.

Entre los géneros discursivos representados en los textos proporcionados por los docentes de materias troncales integrantes del proyecto para trabajar en el aula virtual, se encuentran manifiestos y artículos de revistas especializadas. Los manifiestos serán utilizados para obtener contenidos específicos a partir de un enfoque de lectura comprensiva en inglés. El manifiesto podría definirse como “un escrito en el que se hace pública una declaración de doctrina o propósito de carácter general o más específico” (Magnone y Warley, 200: 18). Es un género discursivo propio de la modernidad y de aquellos momentos en los que esta intentó ser impugnada o puesta en tela de juicio. A través del manifiesto se dan a conocer valores que serán interpretados en un espacio habitualmente público en el que circula y es recibido.

El advenimiento de Internet ha permitido el acceso a publicaciones científicas de difusión internacional en su gran mayoría en idioma inglés. Esto conlleva un aprendizaje forzoso de esta lengua si se quiere formar parte de la “aldea global”, como la denomina Alcaraz Varó (2000: 15).

Plataforma elegida

A partir del uso de las TIC, la sociedad global ha comenzado a tener un mayor intercambio de información masiva, como así también ha generado una aplicación extraordinaria en el ámbito educativo. Es así que la educación a distancia se ha convertido en la nueva modalidad de aprendizaje en la que los alumnos no necesitan asistir físicamente al aula. En palabras de García Aretio (2001)

La educación a distancia se basa en un diálogo didáctico mediado entre el profesor (institución) y el estudiante que, ubicado en un espacio diferente al de aquél, puede aprender de forma independiente y también colaborativa. El modo de comunicación entre el tutor y el alumno se genera a través de un proceso de construcción colectiva del conocimiento entre sus pares, docentes, y otras personas por medio de múltiples interconexiones como por ejemplo, los correos electrónicos, redes sociales, plataformas virtuales y fundamentalmente las aulas virtuales entre las que se destaca LMS MOODLE (329).

Es por ello que el curso IFAPE ha sido organizado teniendo en cuenta la accesibilidad a los recursos que permite la plataforma mencionada en la cita.

La plataforma *Moodle* ofrece espacios que, además de posibilitar la formación, hacen que sea posible informarse, relacionarse, comunicarse y gestionar datos y procesos administrativos. Es un entorno institucional donde conviven diferentes perfiles de usuarios. La plataforma elegida para este trabajo es un sistema de gestión de aprendizaje en línea que permite a los educadores crear cursos dinámicos accesibles como por

ejemplo los *CMS (Course Management Systems)* desde cualquier lugar y en cualquier momento. Es de código abierto, es decir, se puede instalar sin costo alguno y se puede adaptar a las necesidades locales. Este tipo de plataforma también se conoce como *LMS (Learning Management System)*, además, funciona bajo la mayoría de los sistemas operativos y navegadores (desde *Internet Explorer* hasta *Google Chrome*) y soporta varios lenguajes de programación de alto nivel. A través de la misma se pueden satisfacer los perfiles de enseñanza y de aprendizaje más variados ya que contiene un grupo central de características estándares que así lo permiten. Posee una interfaz fácil de navegar tanto desde una computadora de escritorio como desde dispositivos móviles. Presenta actividades y herramientas colaborativas para trabajar y aprender de forma individual y grupal en foros, wikis, glosarios, actividades con bases de datos, entre otras.

Es posible acceder al soporte en línea de la plataforma *Moodle* y a los manuales de instalación y uso en varios idiomas. Se pueden obtener informes de actividad de los participantes con sólo ingresar a un sector determinado de la plataforma al igual que estadísticas detalladas de cada uno de los intervinientes en los cursos. Respecto tanto a las actividades individuales como a lo que un estudiante realiza en relación con otros estudiantes y/o el docente, la plataforma *Moodle* estándar ofrece alrededor de catorce tipos de actividades diferentes en el modo edición de la plataforma y se dividen en recursos y actividades. Las asignaciones permiten graduar y proporcionar comentarios sobre archivos cargados y tareas asignadas creadas en línea o fuera de línea. El chat se utiliza para discusiones sincrónicas en tiempo real y, además, existe la posibilidad de configurar consultas de elección múltiple en las que se requiere solamente tildar la/s casilla/s con la/s opción/es que cada estudiante elija. Las bases de datos, por su parte, permiten crear, mantener y buscar un banco de entradas registradas, así como también ofrece la posibilidad de acceso e interacción con recursos de aprendizaje y actividades en otros sitios de la Internet. Existen encuestas con devolución inmediata, foros para discusiones asincrónicas, glosarios para crear y mantener listas de definiciones del tipo diccionario y lecciones para la gestión de contenidos de forma flexible. Los cuestionarios de corrección inmediata y de devolución asincrónica junto con la posibilidad de crear wikis o colecciones de páginas web fácilmente editables por los participantes proveen facilidad de adaptación tanto a grupos como a individuos con perfiles de aprendizaje diversos. Finalmente, los talleres otorgan la posibilidad de corrección entre pares enriqueciendo el andamiaje del aprendizaje.

Descripción del curso

Este proyecto prevé un curso de tres niveles de IFAPE: Elemental (B1); Intermedio (B2) y Avanzado (C1), categorización que responde a la propuesta del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER 2001).

El MCER proporciona un marco general taxonómico que indica aquello que los estudiantes de idiomas tienen que aprender para ser capaces de utilizar una lengua extranjera de manera eficaz en la práctica. Siguiendo a Cevalco y Van den Broek (2013: 67) es preciso resaltar que “el MCER se basa en un enfoque orientado a la acción para el aprendizaje y el uso de idiomas”. Se incluyen seis niveles de aptitud para el aprendizaje de las lenguas.

Dadas las características del curso diseñado en esta investigación es factible ubicarlo dentro de los niveles B1, B2 y C1. Resulta de vital importancia resaltar el tipo de enfoque

metodológico que el MCER incluye en su documento estandarizado. Este marco de referencia establece una tipología de actividades comunicativas que, además de integrar las cuatro destrezas clásicas, incluye nuevas perspectivas y conceptos resultando en cuatro tipos resultantes: la comprensión, la expresión, la interacción y la mediación. Las denominadas macrohabilidades receptivas —escucha y lectura comprensiva— y las macrohabilidades productivas —escritura y habla— suelen relacionarse entre sí, dando lugar a destrezas interactivas (por ejemplo, dialogar o cartearse con un amigo) o a destrezas de mediación (por ejemplo, leer un libro y a continuación escribir una reseña).

También es necesario destacar que, a partir de los textos provistos por los docentes del Departamento de Derecho y Ciencia Política, se elaborarán actividades de enseñanza en inglés y se las someterá a la evaluación por parte de los docentes de cada una de las asignaturas involucradas. Una vez realizadas las correcciones correspondientes a los contenidos, tales actividades serán incluidas en la plataforma Moodle. El proyecto abarca trabajos teóricos, experimentales y sistemáticos basados en conocimientos derivados de investigaciones anteriores, que permitan desarrollar habilidades de la lectura y escucha comprensiva en el área de la lengua especializada (inglés) y en el campo de la educación a distancia, a través de la aplicación de las metodologías activas. Las metodologías activas promueven un cambio cultural en el ámbito universitario. Esto se debe a la aceptación de un modelo educativo centrado en la enseñanza a un modelo centrado en el aprendizaje. La aplicación de estas metodologías coadyuvará a la formación de universitarios creativos, críticos y reflexivos tal como lo demanda la sociedad actual.

Los requisitos para inscribirse en el curso básicamente son dos: los estudiantes deben haber cursado y aprobado los tres primeros años de la carrera y haber aprobado por lo menos tres de los cuatro niveles de Inglés Transversal. Estas condiciones presuponen un nivel de competencia lingüística de Inglés General aceptable y un dominio apropiado de los patrones discursivos y exponentes lexicales del campo específico en cuestión.

Estructuración del curso

Cada nivel está estructurado de la siguiente manera:

1. Duración: cuatrimestral (dieciséis semanas).
2. Horas semanales: cuatro.
3. Nivel B1: la mayoría de consignas y actividades en español e inglés.
4. Nivel intermedio (B2): consignas y actividades en inglés
5. Nivel Avanzado (C1): actividades y trabajo final en inglés.
6. La evaluación se suministrará en la misma plataforma.

El diseño de los cursos ha tomado en cuenta el análisis de las necesidades de sus destinatarios, que se asocian directamente con las metas y el contenido del mismo. Este análisis previo asegura que el curso contemple aquellos que resulten relevantes y útiles para sus receptores. (Nation y Macalister, 2010: 7).

En términos de Hutchinson y Waters (1987: 54), las necesidades pueden clasificarse en

necesidades meta —*target needs*— y necesidades de aprendizaje —*learning needs*. Las primeras metas, incluyen:

- Necesidades: comprenden lo que resulta necesario en el uso de la lengua meta.
- Carencias: contemplan la falta de conocimiento.
- Expectativas: incluyen todo aquello que los estudiantes quieren aprender.

En consecuencia, para establecer el tipo de programa del presente curso, se han tenido en cuenta las variables expuestas anteriormente en relación al grupo destino, y se ha determinado que el mismo adquirirá un formato basado en tipos textuales definidos: manifiestos y artículos especializados.

La decisión sobre el tipo de programación —*text-based/genre-based syllabus*— se basó en el concepto que lo define como aquel que se organiza en torno a los tipos textuales/ géneros y a los contextos sociales en los que estos se utilizan (Feez, 2002: 40); (Hyland, 2004: 25), a los cuales los destinatarios desean acceder (Feez, 2002: 43). Así también, Hyland (2004: 26) propone una pedagogía del andamiaje que promueva guiar a los estudiantes en el control de los géneros clave. De este modo, el rol del docente adquiere un valor significativo, ya que es quien se constituye como soporte activo y sostenido, quien brinda las estrategias apropiadas para lograr los propósitos establecidos, quien guía a los destinatarios en el uso de esas estrategias, y quien provee el contexto significativo y relevante para su uso. Por su parte, Flowerdew (2005: 43) argumenta que este tipo de pedagogía los ayuda a lograr el dominio de estos géneros que resultan necesarios para su progreso en el ámbito laboral. Cabe destacar que de acuerdo con Hyland (2004: 28), en este enfoque se utilizan tanto la experiencia previa como el conocimiento “de primera mano” que surge de nuevas exploraciones.

En síntesis, el curso se desarrollará en torno a tipos textuales pertinentes al ámbito académico y profesional de los destinatarios, los cuales se retomarán en cada uno de los tres niveles, profundizando el análisis a medida que los estudiantes vayan avanzando en la consecución de los objetivos de los mismos.

Objetivos del proyecto de investigación

Objetivos principales

Los objetivos principales del proyecto de investigación se basaron en evaluar los resultados del impacto del uso de la plataforma digital *Moodle*, desde la perspectiva de un enfoque interdisciplinario, en:

- a) la construcción de saberes específicos del Derecho y la Ciencia Política;
- b) el aprendizaje de la lengua especializada y
- c) el desarrollo de la autonomía de los alumnos.

Objetivos secundarios

1. Verificar si los alumnos poseen conocimiento del uso de la plataforma., en caso negativo elaborar un instructivo de uso del aula virtual.

2. Verificar los resultados de la experiencia y a partir de ellos rediseñar las actividades y/o metas a alcanzar.
3. Determinar los principales obstáculos que enfrenta el equipo docente para el desarrollo del presente proyecto.
4. Propiciar una revisión profunda y actualizada de la bibliografía sobre las estrategias de aprendizaje que respondan a la lectura comprensiva y la comunicación audio-oral en inglés en entornos virtuales.

Hipótesis

Un curso de Inglés mediado por la plataforma Moodle, sustentado en un enfoque interdisciplinario, coadyuva a la integración y construcción de saberes del Derecho y la Ciencia Política, a la adquisición del Inglés Especializado y desarrolla la autonomía de aprendizaje de los estudiantes.

Metodología

La metodología empleada es un estudio de caso, de carácter cuanti-cualitativo. La muestra se compone por participantes voluntarios de las carreras del Departamento de Derecho y Ciencia Política de la Universidad Nacional de La Matanza.

Técnicas e instrumentos a utilizar para la recolección de datos

Se llevan adelante encuestas pre-/post- a los efectos de:

- a) realizar un diagnóstico de entrada y planificar las siguientes etapas sobre la base de entrevistas y encuestas de seguimiento de la experiencia;
- b) registrar la evolución académica de los participantes y una evaluación final de la experiencia.

También se llevan a cabo entrevistas semiestructuradas.

Conclusión

La puesta en marcha del proyecto debió enfrentar diversas dificultades significativas, fundamentalmente la integración de un equipo interdisciplinario participativo, las competencias necesarias para el uso de la plataforma *Moodle*, el dominio profundo del discurso del derecho y la ciencia política y la comprensión de los conceptos utilizados en estas áreas del conocimiento para el diseño de las actividades en la plataforma. En relación con el primer problema, luego de varias reuniones, se logró la participación activa de los colegas intervinientes en el proyecto y su asesoramiento sobre los conceptos a tratar en los textos de las actividades y las connotaciones de exponentes lexicales.

Cabe mencionar en este punto que en relación a los conceptos de “información y conocimiento” se partió de una premisa errónea, al creer que se tenía el conocimiento acerca del uso de la plataforma interactiva *Moodle* cuando la realidad demostró que la mayoría de los participantes solo reunía cierta información acerca de su uso. Con este resultado, se impulsó a que todo el equipo interviniente en el diseño de las

actividades para la plataforma asistiera a un curso sobre el uso de *Moodle*, que implicó un tiempo prolongado e impensado para dar cumplimiento a los objetivos planteados en un comienzo para su implementación. Durante el transcurso de esta capacitación se elaboraron actividades para el Nivel Elemental. Estas acciones previas impidieron implementar el uso de la plataforma por estudiantes. En el nuevo proyecto a presentar para el periodo 2016-2017 se propone dicha aplicación y su evaluación.

Por último, concluimos que durante el desarrollo e implementación del proyecto de investigación de referencia, se sucedieron condiciones contextuales ya mencionadas anteriormente que impidieron alcanzar el logro todos los objetivos propuestos entre ellos la determinación de la manera en se evaluará el impacto del uso de la tecnología online para el aprendizaje del IFAPE.

En base a todo ello, la hipótesis no ha podido ser verificada y, por lo tanto, se propone dar continuidad a las etapas previstas no cumplimentadas, en un nuevo proyecto de investigación, que produzca nuevos saberes acerca de la relación que vincula los conocimientos académicos del campo semántico específico, la tecnología, la autonomía del aprendizaje del IFAPE en un curso *online* a distancia, midiendo su impacto.

Referencias bibliográficas

- Alcaraz Varó, E. (2000). *El Inglés Profesional y Académico*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bornas, X. (1994). *La autonomía personal en la infancia. Estrategias cognitivas y pautas para su desarrollo*. España: Siglo XXI Editores.
- Cevasco, J., y Van den Broek, P. (2013). *Studies on the establishment of connections among spoken statements: what can they contribute to the promotion of students' construction of a coherent discourse representation?* España: Psicología Educativa Elsevier.
- Coll, C. (2008). *Leer Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades*. Recuperado de http://bibliotecadigital.educ.ar/uploads/contents/aprender_y_ensenar_con_tic0.pdf
- Dudley-Evans, T., y St. John M. (1998). *Developments in English for Specific Purposes. A Multi-Disciplinary Approach*. Cambridge: CUP.
- Feez, S. (2002). *Heritage and innovation in second language education*. En A. Johns (Ed), *Genres in the classroom*. (pp. 208-228). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Flowerdew, J., y Miller, L. (2005). *Second Language Listening: Theory and Practice*. Cambridge: CUP.
- García Aretio, L. (2001). *La educación a distancia: de la teoría a la práctica*. Buenos Aires: Editorial Ariel.
- Hernández, M. (1997). *Autonomía: El texto como instrumento para enseñar a aprender*. ASELE. Actas VIII. Centro Virtual Cervantes. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ENSENANZA/biblioteca_ele/asele/pdf/08/08_0435.pdf
- Hutchinson, T., y Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes: A Learning- Centred Approach*. Cambridge: CUP.

Hyland, K. (2004). Graduates gratitude: the generic structure of dissertation acknowledgements. *English for Specific Purposes* 23(3), 303-324.

Magnone, C., y Warley, J. (2006). *El manifiesto. Un género entre el arte y la política*. Buenos Aires: Editorial Biblos.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: Subdirección General de Cooperación Internacional (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación* Madrid: Grupo Anaya.

Monereo, C., y Barberà, E. (2000). Diseño instruccional de las estrategias de aprendizaje en entornos educativos no-formales. En C. Monereo (Coord.), *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Visor/Ediciones de la Universitat Oberta de Catalunya.

Monereo, C., y Castello, M. (1997). *Las estrategias de aprendizaje. Cómo incorporarlas a la práctica educativa*, Barcelona: Edebé.

Mora Sánchez, M. (1994). El papel del profesor en la autonomía del aprendizaje del alumno de español como lengua extranjera. *ASELE. Actas V*. Madrid: Centro Virtual Cervantes.

Nation, I. S. P., y Macalister, J. (2010). *Language Curriculum Design*. New York y Londres: Routledge.

Parodi, G. (2008). Géneros del discurso escrito: hacia una concepción integral desde una perspectiva socio-cognitiva. En G. Parodi (Ed.), *Géneros Académicos y géneros profesionales: accesos discursivos para saber y hacer* (pp. 17-39). Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.

Rodríguez-Piñero Alcalá, A., y García Antuña, M. (2009). Lenguas de Especialidad y Lenguas para Fines Específicos: precisiones terminológicas y conceptuales e implicaciones didácticas. En A. Vera Luján e I. Martínez Martínez (Eds.), *El Español en Contextos Específicos: Enseñanza e Investigación*. XX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE) España: Fundación Comillas.

Capítulo 8

La importancia de los asistentes digitales en un curso *online* de inglés con fines académicos y profesionales específicos

Cecilia De la Orden
ceciliadelaorden@yahoo.com.ar
Marcela Engemann
mengemann@hotmail.com
Silvia Picelille
spicelille@yahoo.com.ar
Universidad Nacional de La Matanza
Buenos Aires, Argentina

Resumen

En la Universidad Nacional de La Matanza, los alumnos de las carreras de grado deben aprobar cuatro asignaturas correlativas de Inglés con Propósitos Generales, en las cuales el enfoque es de tipo comunicativo. Este abordaje no favorece el aprendizaje de los conocimientos necesarios para la lectura de textos en esta lengua extranjera que respondan a géneros discursivos propios de su campo académico y profesional. Por ello, el proyecto de investigación en el que se enmarca este trabajo, *Inglés con Fines Académicos y Profesionales Específicos (IFAPE) en las Ciencias Jurídicas y la Ciencia Política*, se propuso la creación de un curso virtual opcional para alumnos y docentes del Departamento de Derecho y Ciencia Jurídica. Se espera así propiciar la adquisición de conocimientos de inglés específico y obtener una evaluación del impacto de la lectura guiada en un entorno virtual (Coll, 2008). Los textos auténticos que se utilizan como material en el curso de referencia fueron provistos por docentes de distintas asignaturas del Departamento de Derecho, integrantes de este proyecto de investigación. Los formatos textuales plantearon la necesidad de analizar las características esenciales de los géneros del ámbito legal para así poder elegir aquellos más adecuados. En este trabajo describiremos las características fundamentales de tales textos según Bhatia (2013), resaltando aquellas que solo se pueden explotar mediante la utilización de un asistente digital. Por otra parte, entendemos que el desarrollo del aprendizaje autónomo —tal como lo plantea Crispín Bernardo (2011)— es un factor esencial en el diseño y secuenciación de actividades que requiere de la participación activa del alumno. Por tal motivo, analizaremos las razones por las que las actividades propuestas promueven la autonomía en el aprendizaje del idioma inglés específico. Se explicitarán también los motivos de la elección de los textos desde el punto de vista de su finalidad, contenido, estructura y sus características léxico gramaticales.

Introducción

Los procesos de enseñanza se actualizan de manera constante. La formación de los futuros profesionales universitarios, no puede quedar al margen de las nuevas tendencias educativas que incluyen TIC.

En este contexto, es importante construir escenarios multimediales que permitan la transmisión de los contenidos específicos desde diferentes perspectivas y desde un entorno familiar, cómodo y seguro para los alumnos. El objetivo del curso de Lengua Inglesa Especializada que aquí se propone, por lo tanto, espera lograr que el alumno asistente construya un conocimiento que le resulte significativo, mediante la concreción de actividades variadas que activen su motivación.

El entorno virtual elegido es la plataforma *Moodle*. Este sistema de conducción del aprendizaje en línea permite que los docentes generen, de manera gratuita, sus propios cursos. Gracias a los recursos y actividades que allí se ofrecen, se puede facilitar el aprendizaje en cualquier momento y lugar.

En el marco del proyecto de investigación denominado *Inglés con Fines Académicos y Profesionales Específicos en las Ciencias Jurídicas y la Ciencia Política*, los docentes de distintas asignaturas de la carrera de Derecho han aportado textos auténticos para ser incluidos en el curso *online* propuesto. Estos insumos son materiales didácticos genuinos que se abordan desde esta propuesta, sin simplificarse ni adaptarse.

En este trabajo describiremos las características del discurso legal y nombraremos algunos de los géneros que lo integran. Luego, procederemos a explicar el diseño del curso y las actividades, con su correspondiente fundamentación. Mostraremos también algunas capturas de pantalla del curso IFAPE que permitirán ejemplificar tanto el diseño del curso como las actividades propuestas. Finalmente, presentaremos las conclusiones de nuestro trabajo y su proyección a futuro.

Aprender en la virtualidad

Aprender en un entorno virtual requiere del dominio de diversas competencias no solo para el manejo de las tecnologías de la comunicación y de la información sino también para la lectura de textos *online*. Por otro lado, es también necesario que quienes participen sean constantes en su trabajo y organizados en la administración de sus tiempos, de manera que logren el máximo aprovechamiento de los insumos que allí se encuentran. También reviste importancia que los participantes desarrollen competencias de comunicación con sus compañeros, docentes y tutores.

Ofrecer un curso *online* de Inglés con Fines Profesionales y Académicos Específicos para los estudiantes y profesores de las carreras de Derecho y Ciencia Política de la Universidad de La Matanza ha surgido, fundamentalmente, del interés de poder adquirir contenido disciplinar específico en este idioma. Por un lado, no se puede negar la importancia que reviste el idioma inglés como lengua franca para que los estudiantes universitarios y los profesionales en ejercicio puedan acceder a la información de su área académico- profesional proveniente de otros países, como así también a diversas fuentes de investigación de la comunidad científica internacional. En este sentido,

Alcaraz Varó (2000) explica que la lengua inglesa se ha expandido notablemente, en gran medida, debido a la evolución vertiginosa de la tecnología en los países anglo-parlantes. El autor considera que este fenómeno, experimentado a nivel mundial, es uno de los factores que ha convertido el inglés en una “lengua franca” con un número cada vez más grande de aprendientes. También plantea la gran importancia que la lengua de la especialidad ha alcanzado en los últimos tiempos, lo que es de especial incumbencia para el desarrollo profesional de los letrados.

Por otro lado, debemos admitir que nos encontramos inmersos en un mundo donde la web adquiere un rol especial. La misma se ha convertido en una herramienta de uso habitual en nuestra sociedad en diferentes ámbitos y es fuente de material científico y académico relacionado con la gran variedad de campos del saber existente. La información académico-científica circula en la web, no solo a través de documentos producidos y difundidos en su ámbito específico, sino en foros de discusión académicos, video-conferencias y COMA (cursos *online* masivos abiertos) en inglés, entre otros. El conocimiento combinado del idioma inglés y la web redundan en grandes beneficios.

En este caso particular, los alumnos participantes poseen conocimientos previos del mundo como así también del área disciplinar que van a permitir una mejor atribución de significado a los contenidos del formato textual al que serán expuestos (Solé, 1999). Sin lugar a dudas, estas ideas nos remiten al concepto de aprendizaje significativo, es decir que el rol del conocimiento previo no refiere a la idea de que el lector sepa de qué se trata el texto de antemano sino que entre “éste y sus conocimientos exista una distancia óptima que permita el proceso de atribución de significados que caracteriza la comprensión” (Solé, 1999: 67).

En el aula virtual se ofrecen actividades y recursos que, de manera gradual y secuenciada, permitirán que los participantes de esta experiencia logren acceder a contenido disciplinar de manera eficiente y según sus intereses y conocimientos previos, al estar subdividido en tres niveles a los que se puede ingresar de manera opcional. Dada la dificultad que revisten los textos jurídicos, se prepara a los estudiantes para su lectura y mayor aprovechamiento, a través de la exposición a textos de complejidad creciente y a través de actividades y tareas que favorecen la apropiación de los conocimientos.

A continuación se detallarán las características del discurso legal que lo hacen tan arduo de interpretar para quienes no lo conocen y se desarrollarán las convenciones características de los géneros más usados en el ámbito jurídico.

Características del discurso legal

Las producciones de jurisprudencia se presentan en distintos formatos textuales, entre los que podemos mencionar leyes, contratos, manifiestos, artículos, reglamentos y casos. Si estos textos están redactados en inglés, requieren del dominio específico de ese idioma por parte del profesional en ese ámbito académico-científico-profesional. En este caso nos referimos al dominio del inglés para fines específicos, dado que se ocupa de la estructura discursiva particular y los campos semánticos de la especialidad.

En los últimos años, el estudio de los textos jurídicos ha sido impulsado, en gran parte, por la investigación sobre traducción jurídica y sobre la didáctica de los lenguajes de la especialidad (Borja Albi, 2007: 4). Swales (1990: 21, citado en Borja Albi, 2007: 3),

por su parte, presentó propuestas pedagógicas en las que defiende las ventajas del análisis de los géneros para la enseñanza de las lenguas de especialidad. Este autor presenta el concepto de *tarea* definida como la secuencia de actividades comunicativas y cognitivas tendientes a adquirir habilidades de reconocimiento y producción de las convenciones propias de los géneros según una situación socio-retórica determinada. Además, especifica las expectativas y acciones características de un género en términos de esquemas cognitivos (Borja Albi, 2007:7).

Bhatia (2013) analiza ejemplos de géneros académicos y profesionales y dedica parte de su obra al análisis de un área de escritura profesional conocida como *lengua legal*. De acuerdo con el autor, el término *legal* encierra varios géneros generalmente distinguibles que dependen de sus propósitos comunicativos, las situaciones y contextos comunicativos en los que se usan, los hechos y/o actividades comunicativas con que se los asocia, la relación social y profesional entre los participantes en juego, su conocimiento previo y muchos otros factores. El autor también identifica distintos géneros que se usan en diferentes entornos jurídicos. Algunos de ellos son los casos y los juicios, en forma escrita. En el discurso oral, menciona la consulta abogado-cliente (*lawyer - client consultation*) y el interrogatorio entre abogado consultor y testigo (*counsel - witness examination*) y, en forma escrita, la legislación (*legislation*), los contratos (*contracts*) y los acuerdos (*agreements*), entre otros, que se utilizan en diferentes entornos profesionales (187).

Al describir las disposiciones legales (*legislative provisions*), Bhatia hace mención de aquellas características por las cuales siempre se las ha criticado, esos rasgos que para quienes no pertenecen al ámbito jurídico consisten en expresiones pomposas y ampulosas que solo sirven para generar un sentido de pertenencia en la comunidad especialista y distancia con los no-especialistas. Entre ellas menciona las expresiones oscuras y los circunloquios, la inclusión de construcciones muy extensas, la sintaxis tortuosa y las repeticiones y arcaísmos. Sin embargo, también especifica que para la comunidad especialista estos rasgos son recursos lingüísticos que proporcionan precisión y claridad, a la vez que permiten desambiguar significado y lograr la inclusión de todos los casos posibles. No obstante, según Bhatia, la verdad yace en un lugar intermedio. Se propone así no solo examinar ciertos casos de disposiciones legales sino también explicar por qué se formulan en la manera que lo hacen (Bhatia, 2013: 188).

Según el autor, la escritura legal es sumamente impersonal y descontextualizada ya que su fuerza locutoria rige más allá de quién sea el hablante -u originante- y el oyente -o lector- del documento. Su principal función es directiva y tiende a imponer obligaciones y/o conferir derechos. Como aquellos que escriben leyes saben de la antigua capacidad humana de evadir obligaciones y extender sus derechos hasta límites insospechados, usan todas las estrategias necesarias para expresar con precisión y claridad su mundo de obligaciones y derechos, permisos y prohibiciones sin ambigüedad alguna. Para lograrlo, también hacen mención de cualquier tipo de contingencia que pueda suceder, haciendo su escrito totalmente inclusivo (Bhatia, 2013: 188 – 189).

Un dato importante acerca de las disposiciones legales como género, que las hace distintas de otros géneros, radica —según Bhatia— en la forma en que se crean. En la mayoría de otras variedades escritas, el creador y el escritor coinciden. En el caso de las disposiciones legales, sin embargo, los escritores parlamentarios son quienes pasan por escrito las leyes que surgen de deliberaciones del parlamento, en las cuales ellos nunca están presentes. En el caso del receptor, podemos decir también que, a diferencia de otros géneros, receptor y lector no coinciden. El receptor es el ciudadano común, pero los lectores reales son los jueces y abogados que son responsables de interpretarlas para los ciudadanos comunes

(Bhatia, 2013: 189). Entre las distintas características de las disposiciones legales, el autor menciona la longitud de las oraciones, el carácter nominal de las mismas, las expresiones binomiales y multinomiales, las descripciones de caso iniciales, las frases binomiales discontinuas, y las frases preposicionales complejas discontinuas (Bhatia, 2013: 195–199).

En el caso de los estudiantes de Derecho y Ciencia Política de UNLaM, en la cátedra presencial de Derecho Internacional, los profesores presentan situaciones problemáticas que involucran actores argentinos y de otro país de habla inglesa para que los estudiantes las resuelvan luego de analizar leyes relacionadas de nuestro país y el país extranjero en cuestión. Los profesores generan los casos –que generalmente surgen de situaciones reales– y entregan una copia del fragmento de la ley extranjera en idioma inglés. Los cursantes no solo deben conocer la legislación propia sino también interpretar la extranjera lo suficientemente bien como para resolver el caso presentado. Cabe destacar que Derecho Internacional es una de las últimas materias de la carrera pero, para poder realizar este tipo de trabajo, los alumnos deben conocer las convenciones propias del lenguaje jurídico para resolver la tarea propuesta.

Luego de analizar las disposiciones legales, Bhatia (2013) pasa a describir los casos legales, a los que considera la parte más significativa de la lista de lectura de un especialista en el área legal. Remarca también su importancia, en tanto y en cuanto las cortes legales siguen juicios previos dentro de límites más o menos bien definidos (213). Se usan en el aula, en la oficina del abogado y en la corte, también. Representan el vínculo entre lo que sucede en el mundo exterior y el *mundo modelo* de derechos y obligaciones y permiten capacitar a los estudiantes en el desarrollo de habilidades de razonamiento legal, argumentación y toma de decisiones (214). Según Bhatia, los casos legales muestran una típica estructura de cuatro movimientos (*moves*): identificación del caso, establecimiento de los hechos del caso, argumentación del caso —especificación de la historia del caso, presentación de argumentos y derivación del *ratio decidendi*, razón suficiente o razón para decidir— y pronunciamiento del fallo o veredicto (Bhatia, 2013: 243–244). Es nuestra opinión que conocer estas convenciones permite al estudiante, académico y/o profesional del derecho, lograr una mejor interpretación de estos géneros, sobre todo cuando está escrito en otro idioma.

En el curso *online* de Inglés para Fines Académicos y Profesionales Específicos, partimos de textos más simples, de divulgación, como entradas de enciclopedia o bien artículos de la web auténticos, proporcionados por los profesores de las materias específicas de la carrera, cuya interpretación constituye una vía de acceso a géneros más complejos. El diseño del curso en tres niveles permite inducir a los cursantes en el análisis de textos de complejidad creciente, a través de la resolución de actividades que ayudan a que los integrantes logren una lectura cada vez más autónoma y eficiente de géneros relacionados con su ámbito académico y profesional.

Diseño del curso

Se plantea, entonces, la necesidad de planificar y diseñar una manera diferente de enseñar y aprender, en un espacio virtual, que requiere una metodología también diferente. El estudiante que aprende en un aula virtual trabaja en soledad, según su disponibilidad de tiempo, y ocupa todo el tiempo que necesite para lograr un resultado

satisfactorio. Se trata de una metodología que guía al alumno hacia la construcción de su propio proceso de aprendizaje, como “protagonista de la adquisición de contenidos” (Duart y Sangrá, 2005: 29), es decir, está centrada en el alumno.

Dadas las necesidades ya expuestas, la plataforma elegida es *Moodle*, de código abierto, que permite a los participantes comunicarse entre sí a través del correo electrónico individual, los foros de discusión, la sala de chat o desde el sector que muestra los usuarios en línea. Es un espacio que permite el uso de actividades y herramientas colaborativas para trabajar y aprender de forma individual y grupal en foros, wikis, glosarios, actividades con bases de datos, entre otras. Este curso posee una portada inicial donde se da la bienvenida a los asistentes, se explican las características del curso y se incluyen los detalles de la propuesta de aprendizaje como así también una encuesta inicial, que es un insumo vital para conocer el perfil y estilo de aprendizaje de los alumnos asistentes.



Imagen 1

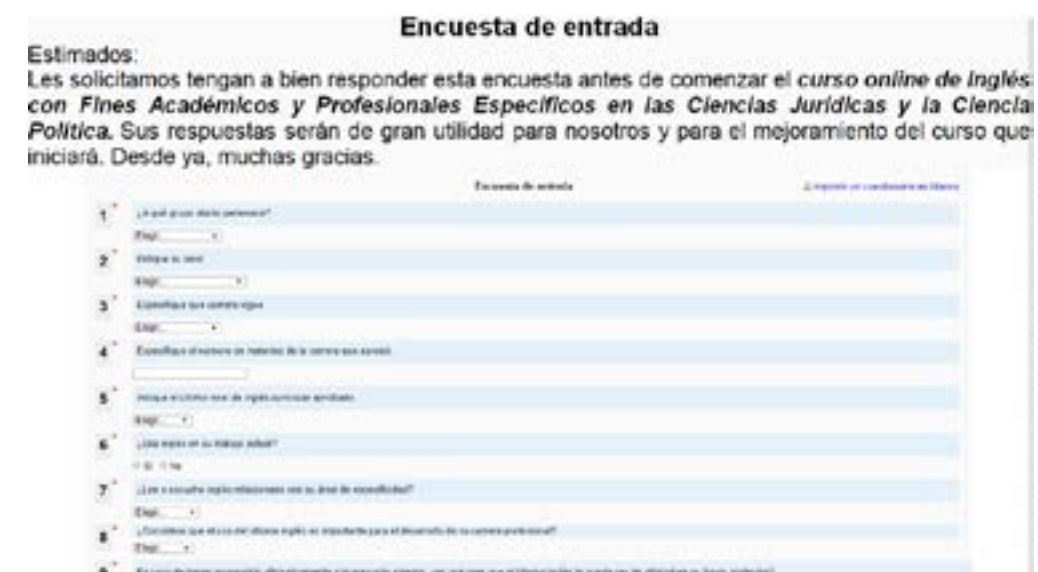


Imagen 2

Las características de interactividad y la cualidad de exploración de este tipo de plataformas resultan motivadoras para los alumnos, dada la naturaleza inagotable y acrítica del trabajo en la virtualidad con materiales multimediales.

Este tipo de trabajo en el entorno virtual resulta una herramienta ideal para el aprendizaje de lenguas extranjeras ya que los alumnos se sienten suficientemente confiados para hacer y hasta corregir sus errores sin turbación o ansiedad. La flexibilidad y el control ofrecido por la tecnología permiten a los alumnos elegir el insumo lingüístico que sirve a sus necesidades a su propio ritmo, y aumentar en gran medida la posibilidad de la incorporación de nuevos conocimientos.

Dadas las características mencionadas, el curso se diseñó con tres niveles de complejidad creciente. Para el Nivel Inicial — que se está organizando en esta etapa del proyecto de investigación — los textos utilizados son de difusión sobre Derecho Internacional y la ley de Divorcio de Florida, USA. Si bien el único texto propiamente jurídico es la ley, los otros mencionados se ocupan de distintas cuestiones legales, redactados con léxico de la especialidad.

Los rasgos característicos del material didáctico a utilizar para propiciar el aprendizaje autónomo en la virtualidad, directamente relacionados con elementos clave del aprendizaje son: la motivación (experimentación activa), la interacción (experimentación concreta), la información sobre el progreso (observación reflexiva) y la asimilación (conceptualización abstracta del aprendizaje) (Peña Calvo, 1997: 629)

La motivación se promueve, en este caso, a través de los textos de la especialidad, que aportarán conocimientos inherentes a la futura profesión de los alumnos asistentes. La interacción es el basamento fundacional del aprendizaje autónomo: si el individuo aprende *haciendo*, las actividades a completar deben conducir al alumno a *hacer* algo. Aún en el caso de escuchar un texto oral, el alumno debe realizar alguna actividad mientras escucha. A la vez, ese alumno debe poder reconocer sus aciertos y errores a medida que los va cometiendo. Se trata no solo de actividades correctas o incorrectas, sino de una anticipación de dificultades y corrección de errores en el desarrollo del trabajo. Finalmente, para que el alumno pueda adquirir los conocimientos que se proponen, es importante que los contenidos se jerarquicen y secuencien, puesto que la ausencia de compañeros y docente en el momento del aprendizaje impiden la interacción áulica que propiciaría la asimilación de los mismos. Son ejemplos de los tipos de interacción posibles los foros que la plataforma moodle permite gestionar y administrar. Allí los alumnos pueden libremente exponer sus ideas y dudas como así también interactuar con sus pares en forma independiente.



Imagen 3

Debido a la naturaleza de los textos a utilizar como insumo de lectura, se plantea el desafío de abordar —desde la virtualidad —recursos didácticos constituidos por textos planos, es decir, textos que contienen únicamente títulos y subtítulos como elementos paralingüísticos. Tal característica implica pensar estratégicamente las acciones a realizar para la activación de conocimientos previos, pues son muy pocos los elementos disponibles.

Por lo tanto, las actividades a realizar con asistentes digitales (entendidos como programas o aplicaciones que se incluyen en el aula virtual) en este Nivel se ocuparán, fundamentalmente, en primer lugar de estimular la activación de conocimientos previos y luego, de la adquisición del léxico específico de las Ciencias Jurídicas. Abordar el contexto no solo posibilita reconocer el significado de las palabras conocidas, sino que, permite inferir el significado de palabras que se desconocen, gracias a la activación de diferentes esquemas mentales. Un ejemplo claro de este proceder es la propuesta diseñada para la Clase dos, donde los alumnos son invitados a explorar el texto que se abordará, a elaborar hipótesis sobre su autor y también a interiorizarse sobre el desarrollo profesional y área de incumbencia del especialista en cuestión.

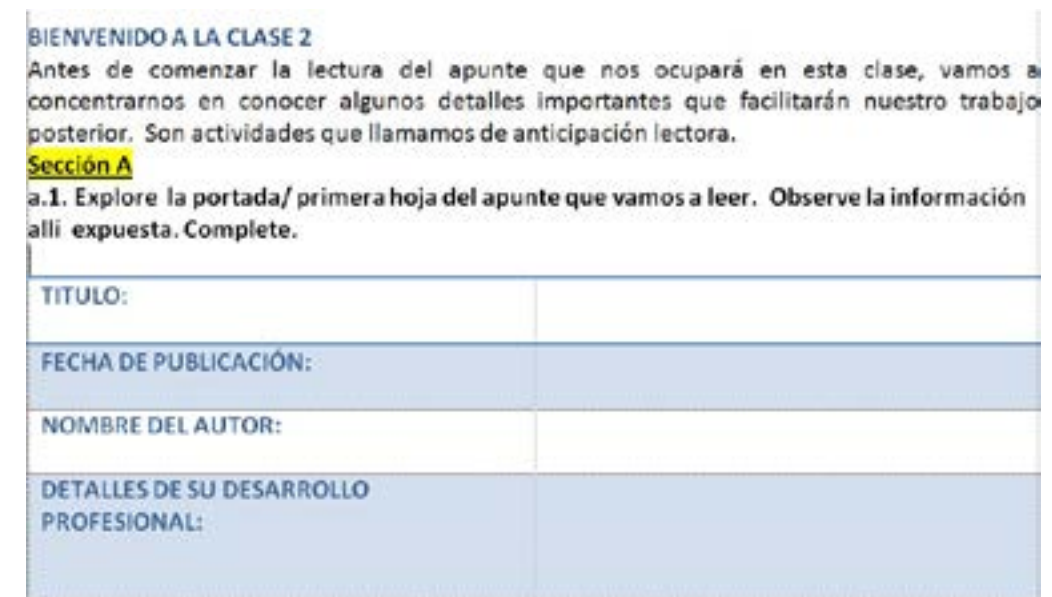


Imagen 4

Counter-hegemonic International Law: rethinking human rights and development as a Third World strategy

BALAKRISHNAN RAJAGOPAL

ABSTRACT *The very meaning of the term 'Third World' has become disarticulated, with corresponding changes to the politics and structure of international law. At stake is the question: is international law of any use to the Third World, and if it could be so, how must one rethink it? This article argues that there is now a distinction between hegemonic and counter-hegemonic international law, and that the future of international law and the Third World are intricately intertwined in contributing to a counter-hegemonic international law. But, in order to achieve this goal, the past strategies of Third World engagement through international law, for example through the discourses of human rights and development, need to be seriously rethought. The article offers a critical analysis of the hegemonic nature of human rights and development discourses in contemporary international law.*

It is a challenging time for Third World international lawyers and others who believe that international law is a core component of world order based on global justice. To start with, traditional Third World coalitions of states—such as the Non-Aligned Movement (NAM), the G-77 and other groupings—have lost almost all relevance as geopolitical bodies, despite their formal presence in certain global settings such as World Trade Organization (WTO) meetings. During the heyday of multilateralism at the UN during the 1970s, these states actively relied on international law to promote their interests and correct the imperial biases that they saw in the 'old' international law. Indeed, the very meaning of the term 'Third World' has now been destabilised. Vast differences in levels of economic and political power between Third World states have exacerbated collective action problems and created new coalitions. In addition, the term 'Third World' includes not just states defined by political economy, geography, historical experience or general 'backwardness', but also non-state actors of various kinds, including social movements.¹

*Balakrishnan Rajagopal is Director of the Program on Human Rights and Justice at the Massachusetts Institute of Technology (MIT), Room 9-518, 77 Massachusetts Avenue, Cambridge, MA 02139, USA.
Email: braj@mit.edu.*

ISSN 0143-6597 print/ISSN 1360-2241 online/06/050767-17 © 2006 Third World Quarterly
DOI: 10.1080/01436590600780078

767

Imagen 5

a.2. ¿Es ésta una publicación aislada?

a.3. Observe con atención la imagen que sigue: ¿Cuál sería la relación entre esta imagen y la primera hoja del apunte explorado en ítem a.1.

The screenshot shows a web browser window displaying the AALCO website. The address bar shows a search URL for a PDF document. The website header includes the AALCO logo and navigation links. The main content area features a 'Welcome to AALCO' section with icons for Research & Training, Seminars & Meetings, Publications, and Contact Us. Below this, there is a search result for a PDF document titled 'COUNTER-HEGEMONIC INTERNATIONAL LAW: RETHINKING...' by Balakrishnan Rajagopal. The search result includes the document's format (PDF/Adobe Acrobat), a brief introduction, and the full URL to the document.

Imagen 6

El rol de los asistentes digitales es de ser herramientas que potencien la enseñanza en un espacio virtual. Su inclusión en el diseño del curso permitirá avanzar en la comprensión de nuevos textos. Estos asistentes digitales posibilitan la generación de variadas oportunidades y propuestas de enseñanza centradas en la creación e interpretación de significados. Al respecto es importante destacar que, de entre todas las estrategias generalmente aceptadas para el aprendizaje de vocabulario —entre las que se encuentran las convencionales, lúdicas, realias, contextualizadas, constelaciones y dramatizaciones— las que más se adecuan al uso de un asistente digital son las contextualizadas y realias (Pérez Daza, 2010: 3-8). Implementar actividades contextualizadas conlleva la inclusión del vocablo a enseñar en su contexto natural, sea éste oral, escrito o icono-verbal. Por lo tanto, el alumno aprehende la semántica y la pragmática del término (Pérez Daza, 2010: 4). En cuanto al uso de realias, Cassany, Luna y Sanz (2003: 237 citado en Pérez Daza 2010: 5) sostiene que la motivación por el aprendizaje del vocablo surge gracias a su aparición en un documento real, especialmente si este es material auténtico del interés del alumno —como lo es un texto de su futura profesión.

Proponemos un ejemplo de cómo se plantea el abordaje de estrategias de enseñanza de léxico en el curso virtual en plataforma moodle que implementamos: se propicia un trabajo de abordaje consciente de la manera en que el estudiante va resolviendo las diferentes propuestas de actividades, es decir no solo que resuelva sino que también comience a reflexionar en cómo lo hace y las ventajas o desventajas encontradas en la resoluciones de tareas variadas.

1) Estrategias de vocabulario para la comprensión

Esta primera semana vamos a trabajar con estrategias para entender el vocabulario de los textos que aquí se leerán. A continuación encontrarán dos tipos de palabras que permiten avanzar en la lectura de los textos sin necesidad de recurrir al diccionario. El uso del diccionario será necesario en algún momento de la lectura pero para una lectura global se puede obviar.

En consecuencia, la primera estrategia que vamos a desarrollar para leer es tener en cuenta las palabras conocidas y los términos cognados.

Para comenzar:

Lea la siguiente oración y escriba su equivalente en español:

"Our relations are governed by many rules of conduct from important concepts of ethics to minor etiquette situations."

.....

.....

¿Tuvo dificultades para entender el texto?

Si las tuvo ¿a qué se debió?

¿Le crearon algún problema al momento de comprender el texto las siguientes palabras?

relations – governed – rules – conduct – important- concepts- ethics – minor – etiquette – situations.

Como probablemente no le crearon problema, le vamos a explicar el por qué.

Imagen 7

Las palabras mencionadas anteriormente son parecidas a su equivalente en español. A estas palabras se las denomina "Cognados" (o transparentes) ya que son:

"Palabras en diferentes idiomas que tienen ortografía y significado similar"

Sara Gómez Mejía. Universidad Antoniana del Estado de Hidalgo, México.

Algunos ejemplos de este tipo de palabras son las que tienen similitud en Español e Inglés:

ESPAÑOL	INGLÉS
Actor	Actor
Actividad	Activity
Curioso	Curious
Justificar	Justify
Memoria	Memory
Privación	Privation
Reproducir	Reproduce
Uniforme	Uniform

Imagen 8

Ahora que ya se han presentado a los cognados, avancemos un poco más.

Lea ahora el siguiente extracto y complete la actividad que lo continúa en español:

It is possible to describe law as the body of official rules and regulations - generally found in constitutions, legislation and judicial opinions - that is used to govern a society and to control the behaviour of its members, so Law is a formal mechanism of social control. Legal systems are particular ways of establishing and maintaining social order.

- 1.- Escriba la definición de ley.
- 2.- Mencione un uso de la ley.
- 3.- Diga quienes tienen a su cargo establecer y mantener el orden social.

Para realizar esta actividad Ud. tuvo que escribir en español ciertas palabras que no son cognados, por ejemplo **LAW** y **BODY**. Sin embargo, muy probablemente Ud. las conoce por haberlas visto en distintos lugares o avisos publicitarios, o por haberlas estudiado en su escolaridad secundaria. Tales palabras conforman las que se denominan *conocidas* por Ud. Dentro de este grupo Ud. incluirá toda otra palabra que haya aprendido en algún momento de su escolarización, como por ejemplo los pronombres (I-you-he-she) y otras.

Por lo tanto, para comprender un texto, Ud. debe apelar - en primer lugar - a las palabras *transparentes* (cognados) y a las *conocidas*, reservando el uso del diccionario para otros términos que no están incluidos en ninguno de estos dos grupos.

Imagen 9

Por otra parte, una forma efectiva de afianzar la duración y permanencia de un término recientemente descubierto es utilizar diversas técnicas que coadyuven en el proceso de adquisición del mismo. La técnica más comúnmente utilizada es la repetición, entendida tanto como la repetición mecánica del vocablo como su repetición periódica en distintos contextos. Es posible observar ambos tipos de repetición en este caso, ya que el vocablo se repite de manera periódica al ser específico del discurso legal y, por otra parte, al completar las actividades el alumno produce la repetición mecánica del mismo.

Diseño de las actividades

De este modo, se planificó una serie de propuestas de actividades de lectura, escucha y escritura interrelacionadas que tienen como objetivo principal la didactización de un texto plano de la especialidad Derecho Internacional. Las mismas plantean propuestas de aplicación, de complejidad creciente, que enfrentan al lector con un texto con propósitos específicos.

Las actividades planificadas pueden distribuirse en los tres subprocesos de lectura que Solé (1999) y otros especialistas proponen para lograr la comprensión del texto, sea de naturaleza oral o escrito: antes, durante y luego de la lectura o escucha. Estos tres momentos son igualmente significativos aunque responden a objetivos diferentes.

En consecuencia, el objetivo del primero - antes de la lectura/escucha - es activar el conocimiento previo tanto del tema del que habla el texto (conocimiento de mundo o intertextualidad) como del género de que se trate. En este momento se trata de generar la motivación, despertar el interés y la curiosidad y, en caso de que el lector carezca de conocimientos previos sobre el tema, desarrollarlos.

El objetivo del segundo momento - durante la lectura/escucha - es obtener la información relevante que el texto contiene para quien lo lee. Una manera de recuperar tal información es presentando actividades que permitan: reconocer y evocar, verificar las inferencias planteadas y establecer relaciones internas reorganizando elementos o informaciones preexistentes y explícitas.

Por último, el tercer momento - después de la lectura - tiene por objetivo "recuperar la información que aporte un escrito, para elaborar un significado coherente, interpretarlo y posicionarse personalmente al respecto" (Cassany, 2006: 76). Se destaca también, que se incluyeron sonidos, imágenes e iconos que sirven de retroalimentación para el asistente al curso durante su navegación a través del material diseñado.

Uno de los asistentes digitales más utilizado en este curso es *hot potatoes*, un conjunto de programas de acceso libre (surgido en 1998) que permite crear ejercicios interactivos de opción múltiple, respuesta corta, oraciones mezcladas, palabras cruzadas, aparear/ordenar y completar espacios. *Hot potatoes* permite crear actividades o aplicaciones en las que, de forma sencilla y rápida, se puede cambiar el flujo de la información para cubrir las necesidades del alumno (hotpot.uvic.ca). Es posible observar ejemplos propios de las clases 0 y 1 del curso inicial en apartado que sigue.

entre ellos. Tal proximidad está dada por el dispositivo virtual, que acerca individuos independientemente de la distancia geográfica que medie entre ellos, gracias a la posibilidad de comunicación constante que brinda.

El denominado aprendizaje virtual o aprendizaje *online* es una modalidad de enseñanza en la que tanto este proceso como el de aprendizaje se realiza de forma mediada por redes de comunicación. Se espera que los objetivos de aprendizaje se alcancen gracias al material, los contenidos y las actividades mediadas por un dispositivo electrónico digital.

La mayor ventaja de este tipo de aprendizaje es que flexibiliza el tiempo del proceso, y se adecua a las habilidades y necesidades de cada individuo, promoviendo un ambiente colaborativo de acción e interacción, de manera síncrona o asíncrona, según requerimientos personales. En el curso que aquí describimos, la interacción se favorece mediante el uso del foro incluido en cada clase. Al diseñar el curso online, se ha tenido en cuenta el rol autónomo que los estudiantes deben asumir. Este surge como elemento fundamental debido a las características específicas de las herramientas de comunicación y la necesidad de implicación y participación activa de los asistentes. Un curso con estas características requiere del compromiso de los estudiantes hacia su propio aprendizaje. Finalmente, se espera que los textos auténticos resulten motivadores para la concreción de las actividades, pensadas en función de los géneros textuales ofrecidos y que las actividades desarrolladas, a su vez, favorezcan la adquisición de contenidos disciplinares específicos en inglés.

Referencias bibliográficas

Alcaraz Varó, E. (2000). *El Inglés Profesional y Académico*. Filología y Lingüística. Madrid: Alianza Editorial.

Bhatia, V. K. (2013). *Analysing Genre. Language Use in Professional Settings*. Londres: Routledge, Taylor and Francis Group.

Borja Albi, A. (2007). Los géneros jurídicos. En E. Alcaraz Varó (ed.), *Las lenguas profesionales y académicas* (pp. 141-154). Barcelona: Ariel. Recuperado de <http://www.gentt.uji.es/Publicacions/BorjaLosGenerosLegales%5B1%5D.pdf>

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.

Cassany, D., Luna, M., y Sanz, G. (2003) *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.

Coll, C. (2008). *Leer Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades*. Recuperado de http://bibliotecadigital.educ.ar/uploads/contents/aprender_y_ensenar_con_tic0.pdf

Crispín Bernardo, M.L. (Coord.) (2011). *Aprendizaje autónomo. Orientaciones para la docencia*. México: Universidad Iberoamericana.

Duart, J. M., y Sangrá, A. (Comp). (2005). *Aprender en la virtualidad*. México: Gedisa.

Giovannini, A. (1994) *Estrategias y técnicas hacia la autonomía en el aprendizaje. ASELE. ACTAS IV*. Centro Virtual Cervantes. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0109.pdf

Hannafin, M. J., Hill, J. R., y McCarthy, J. E., (2000). *Designing resource-based learning and performance support systems*. En D. A. Wiley (ed.), *The instructional use of learning objects*. Recuperado de <http://reusability.org/read/chapters/hannafin.doc>

Hannafinn, M., Land, S., y Oliver, K. (2000). Entornos de aprendizaje abiertos: fundamentos, métodos y modelos. En Ch. M. Reigeluth (Ed.), *Diseño de la instrucción. Teorías y modelos* (pp. 125-152). Madrid: Santillana Aula XXI.

Manrique, L. (2004). El aprendizaje autónomo en la educación a distancia. Primer congreso virtual Latinoamericano de educación a distancia. En *Latineduca2004.com* Perú: Departamento de educación, Pontificia Universidad Católica del Perú. Recuperado de <http://departamento.pucp.edu.pe/educacion/areas-academicas/curriculo-y-didactica/curriculo-y-didactica-publicaciones/el-aprendizaje-autonomo-en-la-educacion-a-distancia/>

Peña Calvo, A. (1997). Diseño de materiales para el aprendizaje autónomo de E/EL. *ASELE. ACTAS VIII*. Centro Virtual Cervantes. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/08/08_0619.pdf

Pérez Daza, M. A. (2010). Estrategias y actividades para la enseñanza del vocabulario en el aula. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*. Nro. 36.

Solé, I. (1999). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Editorial Graó.

Swales, J. M., y Feak, C. (1994). *Academic Writing for Graduate Students: Essential Tasks and Skills: A Course for Nonnative Speakers of English (English for Specific Purposes)*. Michigan: University of Michigan Press.

Capítulo 9

El texto multimodal en la prensa alemana *online*: nuevos horizontes en lectocomprensión de lenguas extranjeras

María Celeste Frana
celefrbi@hotmail.com
Universidad Nacional de Salta
Salta, Argentina

Resumen

El presente trabajo se enmarca en el proyecto de investigación “Los medios de comunicación en la enseñanza de lenguas extranjeras en Salta” (CIUNSA N° 2091/0) y pretende hacer un análisis cualitativo de artículos periodísticos en la prensa alemana de versión *online*.

Los medios de comunicación juegan un papel central y decisivo en la formación de opinión de la sociedad y tienen un alcance imperativo sin distinción de clases sociales o niveles de educación. La manera en que los medios inciden en nuestras vidas y cuánto son aprovechados por los lectores, junto con la calidad y la autenticidad textual, la cercanía a la cultura meta, entre otros puntos, lleva a considerar su incorporación en el corpus de las clases de lenguas extranjeras (LE). La innovación tecnológica dio lugar a nuevas formas de artículos periodísticos y consecuentemente a nuevas formas de lectura. Dentro de este cambio, el concepto de *multimodalidad* ocupa un rol protagónico que viene a revolucionar las formas de leer y enseñar a leer en LE. Cada modo semiótico se ubica en un mismo nivel jerárquico cuya información resulta indispensable para la formación de significado.

En nuestro estudio nos detuvimos a analizar los distintos modos presentes en varios artículos periodísticos que abordan el controvertido tema social de PEGIDA en Alemania, de envergadura nacional e internacional. El aporte de cada modo colabora en el proceso de comprensión de un fenómeno tan complejo que articula elementos socio-históricos, culturales, políticos y de percepción extranjera. Trabajar en LE con textos multimodales de la prensa *online* supone una preparación diferente por parte de los profesores, pues no sólo se requiere capacidad para saber interpretar de forma correcta cada modo semiótico sino que, por ende, es necesario redefinir el concepto de lectura comprensiva y replantear y reorganizar las prácticas áulicas.

Introducción

Analizar los medios masivos de comunicación y en particular los textos que allí se encuentran puede ser un punto de partida muy atractivo para la lectura comprensiva en lenguas extranjeras (LE). El rol protagónico que tienen los medios en la formación de opinión de la sociedad y su alcance imperativo sin distinción de clases sociales o niveles de educación, despierta el interés por indagar un poco en estos terrenos, para poder saber qué leemos cuando leemos. Los géneros textuales, la calidad argumentativa, la cercanía con la cultura, la autenticidad, y la temática presente, entre otros, son puntos importantes a tener en cuenta cuando pensamos en textos para la clase de LE. El avance a nivel tecnológico abrió camino a nuevas concepciones de artículos periodísticos y consecuentemente a nuevas formas de lectura. En este contexto, el concepto de multimodalidad cobra una resonancia especial. Ya no se trata de leer sólo lo escrito sino que las fotografías, los gráficos, las ilustraciones, los colores, los audios, los videos, las diferentes tipografías, etc., también deben ser *leídos* y considerados en el mismo nivel de jerarquía que las palabras. Los recursos no lingüísticos junto con los lingüísticos aportan información indispensable que contribuyen a la formación de significado.

El abordaje tradicional de la lectura en la enseñanza de LE sigue estando muy presente en nuestros días, porque existe un analfabetismo funcional que requiere de una “competencia mediática” o “multisensorial” (Rojas López, 2013: 90). Esta situación nos motiva a seguir investigando en las características de este nuevo modelo, de manera que el estudio pueda volcarse luego en la clase de lectura comprensiva, área donde nos desempeñamos como docentes. Los objetivos son, entonces, analizar cuáles son los modos más frecuentes y recurrentes, identificar sus características y observar cómo se articulan entre sí. Para alcanzar los objetivos se seleccionaron al azar textos periodísticos de la prensa alemana *online* que abordan el tema sobre PEGIDA (por sus siglas en alemán: patriotas europeos en contra de la islamización de Occidente). Del estudio basado en las maneras de composición de los textos multimodales según Kress y van Leeuwen (2011), notamos que los modos empleados cumplen una función específica en el texto y que lo extralingüístico no es sinónimo de ornamentación, incluso a veces llega a ser más importantes que lo lingüístico. Finalmente, será importante reflexionar acerca de las prácticas lectoras y, posiblemente, redefinir el concepto de lectura comprensiva y adaptar su enseñanza actual.

Un nuevo concepto de lectura

La lectura y sobre todo su tratamiento en LE no es un tema nuevo. Sabemos que *leer comprensivamente* no es un proceso natural pues requiere de concientización y una enseñanza sistematizada. Una lectura eficiente, tal como lo expresa Rojas López (2013) en su tesis doctoral sobre la lectura de textos multimodales, “es una tarea compleja que depende de procesos perceptivos, cognitivos y lingüísticos, [...]. El lector experto deduce información de manera simultánea de varios niveles distintos integrando a la vez información grafofónica, morfémica, semántica, sintáctica, pragmática, esquemática e interpretativa” (37). Lograr lectores eficientes ha sido siempre una actividad compleja y hoy en día el desafío es mayor considerando los cambios en el plano tecnológico respecto de lo que muchos estudiosos llaman *multimodalidad*.

Vivimos en una cultura tecnológica, que consume tecnología a diario y en diferentes ámbitos: para el trabajo, el estudio, el ocio, la comunicación, etc. Sin embargo, la velocidad en que van surgiendo los avances tecnológicos no es igual a la velocidad con que aprendemos a utilizar la tecnología. Podemos hacer uso de ella ignorando funciones o no sabiendo interpretar adecuadamente cada uno de los recursos. Estos avances se reflejan especialmente en el plano de los medios de comunicación. Aguaded y Pérez (2004, citado en Rojas López, 2013: 88) tienen una opinión muy acertada en este sentido cuando dicen que “no estamos preparados para apropiarnos crítica y creativamente de los mensajes de los medios porque no hemos aprendido a consumirlos inteligentemente”.

Si existe por tanto una cultura mediática (Rojas López, 2013: 88) habrá que considerar competencias mediáticas, que implican activar todos nuestros sentidos. Porque ya no se trata de la lectura tradicional: un libro impreso sólo con texto sin dibujos, fotos o gráficos. Hoy la lectura es dinámica y cambiante, supone el manejo de nuevos códigos e íconos, emplea diferentes recursos para formar sentido, es decir, no sólo lo lingüístico sino también lo audiovisual, el dibujo, la foto, las diferentes tipografías, el color, etc. Por eso hablamos de una competencia multisensorial. La competencia mediática combina lo oral, lo escrito, lo audiovisual, lo kinestésico y lo espectacular (Rojas López, 2013: 90).

No obstante es paradójico que frente a tanto consumo de la tecnología no sepamos aprovecharla inteligentemente. No todos los consumidores están capacitados para interpretar los códigos y esto se extiende también al plano de la enseñanza. Este problema lleva a reflexionar nuestras prácticas de lectura, repensar las formas y los nuevos soportes de lectura, indagarlos e investigarlos, y teniendo en cuenta nuestra actividad profesional, observar qué sucede en las aulas y en nuestros alumnos.

La teoría multimodal

La teoría multimodal se basa en el concepto tripartito de la Lingüística Sistémico Funcional (LSF) de Halliday (1994) que considera que en el lenguaje están presentes tres metafunciones de manera simultánea. Éstas son la metafunción ideacional, relacionada con el hablante y el mundo que lo rodea, expresa la experiencia y determina la forma en que vemos el mundo, la metafunción interpersonal, definida según los roles sociales y el posicionamiento de interacción del hablante en la sociedad y, por último, la metafunción textual, entendida como la materialización de las otras dos funciones en textos coherentes y organizados. Es así que los estudios semióticos de Kress y Van Leeuwen ven factible un análisis de los elementos no lingüísticos presentes en un texto desde esta mirada metafuncional.

Para poder definir mejor este concepto debemos partir de la explicación del modo. Un modo es “un medio explotado para fines comunicativos” (Williamson y Resnick, 2005, citado en Rojas López, 2013: 93). Cuando muchos modos se juntan para formar un significado entonces estamos hablando de un texto multimodal. En otras palabras, una novela, por ejemplo, que sólo contiene texto escrito, utiliza el modo lingüístico y es monomodal. La página web de la *Deutsche Welle* contiene fotos, videos, colores, texto escrito, audios, entre otros; cada uno de estos recursos conforma un modo y lleva consigo un significado parcial que en articulación con los otros hacen al sentido, al significado del texto. En la teoría multimodal cada signo, nivel o modo semiótico construye sentido, y por ende, los textos multimodales construyen sentido en múltiples articulaciones (Kress y Van Leeuwen, 2011).

Mientras que antes se creía que los recursos extralingüísticos (las imágenes, las fotos, los cuadros) cumplían un papel secundario, ahora nos vemos obligados a rebatir esa idea. Los estudios, principalmente de Kress y Van Leeuwen, han llegado a la conclusión de que cada modo es incompleto en su significado ya que posee un mismo nivel jerárquico con respecto a los otros. Esto se debe a su potencial comunicativo (Kress y Van Leeuwen, 2001; Kress, 2005, citado en Manghi Haquin, 2011).

Comprender el paradigma multimodal significa estar frente a un “paisaje semiótico complejo” (Manghi Haquin, 2011: 6). La semiótica social permite analizar y comprender de manera diferente los textos multimodales a diferencia de la mirada tradicional de lectura, ubicando cada modo semiótico en un status diferente. Al mismo tiempo cada modo está convencionalizado, pues las personas dentro de su cultura utilizarán unos modos y no otros para representar un significado (Manghi Haquin, 2011).

El recurso de la imagen

El texto en la prensa cumple una función trascendental en la sociedad. En ella nada está escrito al azar puesto que sus textos siempre llevan una carga apelativa importante: informar, persuadir, entretener, hacer cambiar de opinión, etc. Los periodistas y los fotógrafos influyen en la manera en que se nos presentan las realidades. Krishnamurti (1996, citado en Martínez Lirola, 2007: 3) se refiere al respecto de la siguiente manera: “[...] the predominant attitudes and opinions expressed in the language may also shape our thinking”. Es por eso que la prensa ejerce un cierto poder en la sociedad, más concretamente en los lectores.

Los avances en términos tecnológicos permitieron un giro en el cómo expresar las intenciones comunicativas: una imagen puede hablar mucho más que mil palabras. En este sentido resaltamos el pensamiento de Rosa (2011):

Debemos entender que las imágenes [...] no son neutras ni carentes de conflictos, ni accesorias de la textualidad lingüística. En las imágenes hay ideología implícita, estereotipos sociales, prejuicios, y visiones del mundo. Las imágenes poseen un carácter descriptivo o denotativo y un sentido connotativo de radical importancia, que nunca es ingenuo, y eso es lo que debemos enseñar a ver o leer (párr. 6).

En lectura comprensiva será necesario enseñar a interpretar las imágenes. De la misma forma lo consideran Aparici y García Matilla (citado en Rosa, 2011):

(...) aunque una imagen sea aparentemente sencilla de leer siempre tiene un cierto nivel de complejidad, dependiendo de muchos factores, entre los que se sitúan de manera prioritaria la experiencia compartida, el contexto y la cultura general de los individuos que han de leerla (párr. 8).

Si queremos formar lectores críticos en nuestras aulas es conveniente detenernos en el análisis de las imágenes. Delgado y Menéndez (1993, citado en Rojas López, 2013) sostienen que la cultura visual está presente desde hace miles de años antes de Cristo, pero sin embargo en la actualidad siguen existiendo analfabetos de la imagen. Una imagen no hablará por sí sola, habrá que aprender a interpretarla y captar su mensaje visual. La sociedad, sus valores y la cultura van configurando las representaciones

iconográficas. Esto requiere de una enseñanza y un aprendizaje social, que no estamos acostumbrados a recibir en el marco de la enseñanza formal.

Descripción y análisis de los textos multimodales

Para analizar cada texto multimodal presente en la prensa digital nos basaremos en tres maneras de composición según Kress y van Leeuwen (2006: 177):

1. El valor de la información (*information value*): lugar donde se ubican los elementos.
2. Prominencia (*salience*): de qué manera los elementos captan la atención del lector
3. Los marcos (*framing*): la presencia o ausencia de marcos que conectan o desconectan elementos.

Además, Martínez Lirola (2007) también hace un detalle de los principales componentes que hay que tener en cuenta para el análisis. Estos tienen que ver con la disposición o presentación de la página (*layout*), los titulares, los colores, la prominencia, los marcos y las fotografías o imágenes.

Para poder realizar el análisis se tomaron 50 textos al azar de periódicos *online* entre diciembre 2014 y febrero de 2015 relacionados con el tema de actualidad y trascendencia nacional e internacional de los movimientos anti islamistas PEGIDA en Alemania. De esta selección y su análisis resulta lo siguiente: el 94% de los textos presenta algún modo semiótico además del lingüístico, sólo el 6% son textos monomodales, el 90% incluye por lo menos una foto, de los cuales el 51% contiene más de una foto o galería de imágenes. El recurso del video aparece en un 24%, el gráfico interactivo o no en un 10% y el audio y las ilustraciones en un 4% y un 2%, respectivamente. En 17 textos, es decir en un 34%, se puede apreciar la combinación de 3 o más modos. En la imagen 1 se ilustran estas proporciones, mientras que en la 2 se observa la combinación de los modos:

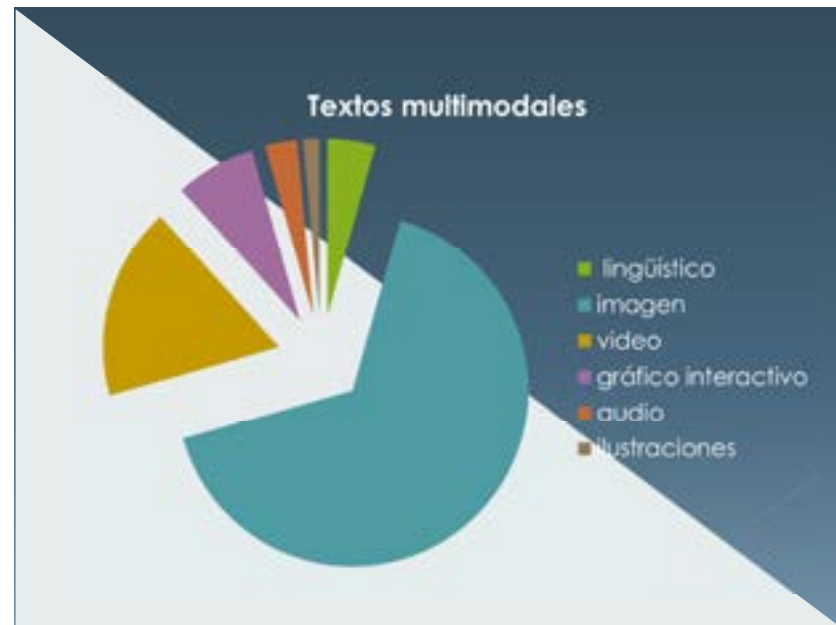


Imagen 1: composición de los textos multimodales analizados

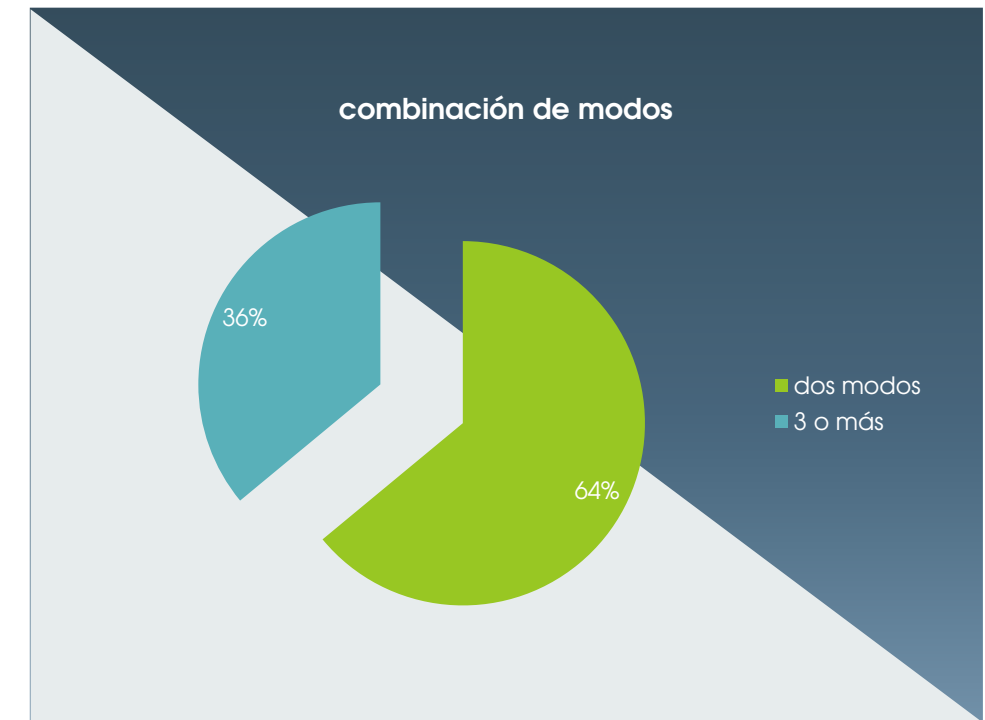


Imagen 2: combinación de modos semióticos presentes en los textos analizados

Texto1: *Als ich die deutsche Fahne hisste* (en español: *Cuando icé la bandera*) es el título de un artículo de opinión escrito por Raed Saleh, publicado el 18-02-2015 en el diario digital *Frankfurter Allgemeine*. Luego del título, en negrita y con tamaño de letra más grande, sigue un copete, e inmediatamente después una fotografía. Esta va seguida de una breve leyenda que contextualiza la foto: ¿Es esto Alemania? La interpretación soberana sobre la identidad alemana no debería quedar librada a los manifestantes de PEGIDA y sus adeptos. El foco de la imagen está en las banderas, que ocupan el centro y casi todo el espacio. Lo que rodea a las banderas, es decir la gente, los objetos y la naturaleza al fondo, están fuera de foco (borrosos, de aspecto difuminado). De esta manera la atención recae en las banderas que flamean, son las que reciben la luz en la noche. Sin embargo, la foto en general es oscura. Su contexto es la manifestación de PEGIDA. Portar banderas tiene en este caso una connotación negativa, su mensaje es ofensivo y discriminatorio, es el *no a la islamización de Alemania*. En un sentido más extensivo del mensaje, las banderas representarían esa parte del pueblo alemán que se identifica como nación con aquello que no es, por la exclusión. La foto es central en este texto, no sólo por el lugar que ocupa sino por la carga semántica que trae consigo y guarda estrecha relación con el tema de debate del artículo: *a qué llamamos nación alemana*. Entender el concepto de portar la bandera alemana nos lleva a un recorrido histórico. En la era hitleriana, la bandera había sido símbolo del Nacionalsocialismo (lo cual nos remonta al genocidio más grande de la historia humana, entendido también como la *vergüenza* alemana). Debido a esa marca imborrable del espanto no es común ver en los años de la Guerra Fría banderas en casas, en eventos deportivos, etc. Usarla remitía a la historia negra de Alemania. Con la caída del muro, vuelven como signo de unión, fraternidad y paz. A partir del 2000, es un símbolo patrio con carácter

similar al de muchas naciones libres y democráticas: los ciudadanos las agitan con fervor en los mundiales de fútbol (2006, 2010 y 2014). Entre 2014 y 2015 quienes portan banderas son un grupo minoritario pero fuerte que dice estar en contra de la integración de musulmanes y extranjeros. Hacer flamear banderas sería para otros países algo normal; sin embargo, no es lo mismo para un ciudadano alemán. El texto escrito pone en discusión la cuestión de la identidad alemana. Se habla de un vacío histórico por el pasado de la nación alemana. Surge el replanteo, tras más de 20 años de compromiso de asilo, sobre cuán humanos y abiertos al mundo quieren ser los alemanes. Antes los inmigrantes eran sólo eso: extranjeros. La postura del partido *Rot-Grün* (Coalición) trae apertura mental a este conflicto social, ya que sus ideas van en pos de una sociedad más plural. Se compara la actitud alemana sobre el uso de banderas con la actitud de los extranjeros. La bandera alemana sigue siendo para los alemanes algo extraño. En este contexto, que los seguidores del movimiento PEGIDA la utilicen, puede significar un signo de resistencia.

Bajo el tercer subtítulo el autor plantea redefinir la identidad alemana, sin excluir y de manera positiva. Esto abarca la historia, la diversidad, los asilados, los trabajadores extranjeros, la división religiosa (entre católicos y protestantes) y la armonía entre estado y religión. Su postura tiene que ver con su origen. Raed Saleh es un musulmán nacionalizado, presidente del bloque del *SPD* (Partido Socialdemócrata de Alemania) en el Parlamento. Su conclusión y su mensaje sugieren entender Alemania como una nación abierta a los inmigrantes y de eso depende la identidad alemana.

El texto presenta al final un video que puede interpretarse como la síntesis de la opinión del autor del artículo. Las características del video enfatizan su intención de la mejor forma. Somos una cultura de lo visual, nos atraen las imágenes, los movimientos, los gestos, todo lo que entre por los ojos lo asimilamos mejor y estamos más acostumbrados a eso. En el video se observa un sudanés asilado que hace sus prácticas en una panadería y acaba de recibir un contrato de capacitación. El jefe de la panadería que es entrevistado también, da su opinión sobre Adan, quien dice que es una excelente persona y un excelente trabajador. Además, se explica en el video que es el estado quien da respuesta a los asilados, como el caso del Consejo de los Refugiados. El video finaliza con el pensamiento de Adan sobre Alemania, allí expresa que se siente en Alemania como en casa y que pronto traerá a su mujer también. Podemos concluir con algunas apreciaciones sobre el video. Los refugiados son aceptados por el estado y por el sistema económico, hay leyes que los protegen y les permiten trabajar. En definitiva, el video resume la intención textual del autor de persuadir con su artículo de opinión en lo siguiente: Alemania es una nación inclusiva, esa es su identidad.

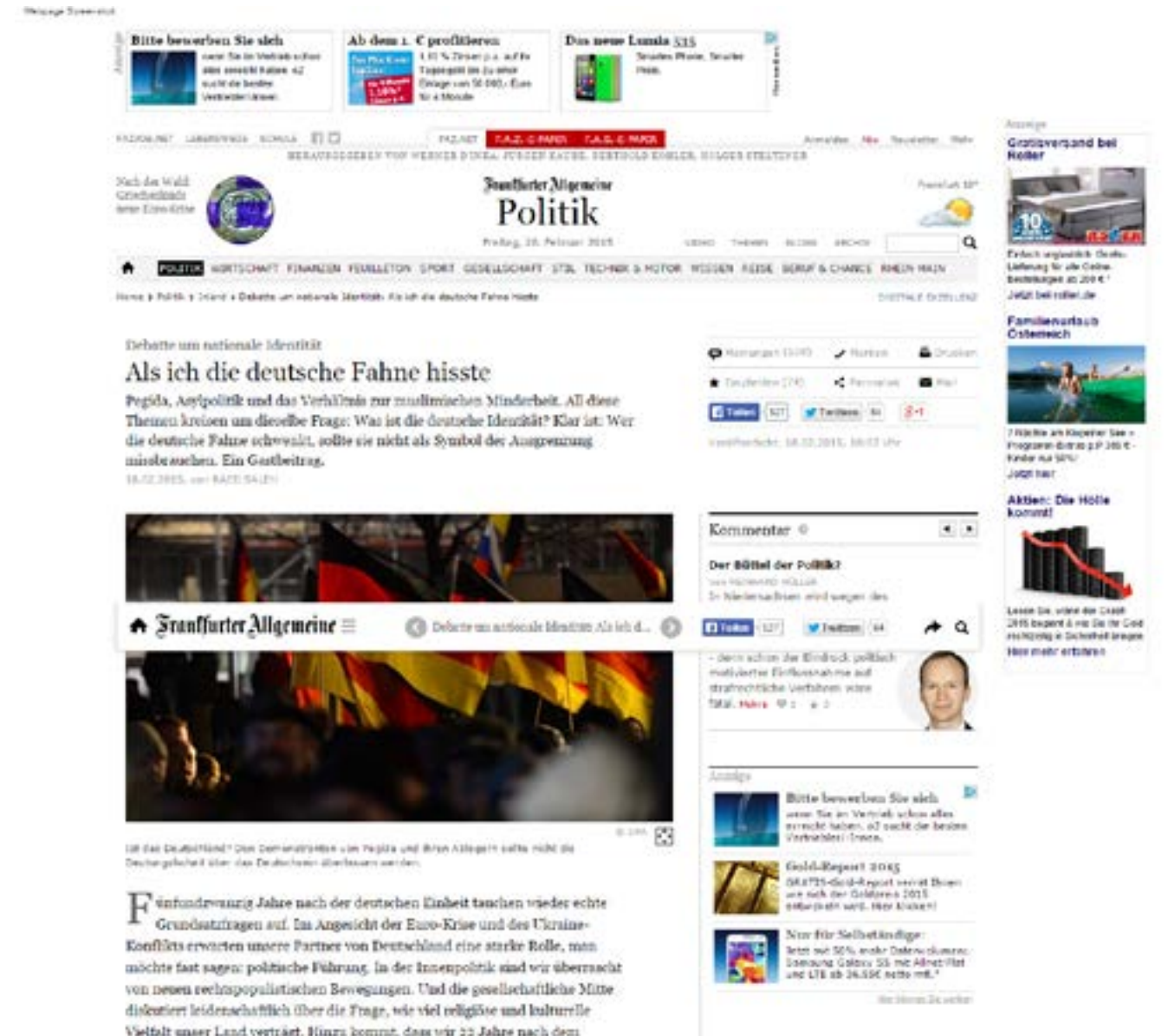


Imagen 3: recorte de la publicación Cuando icé la bandera.

Texto 2: *Spaltung bei PEGIDA - Chance für die Rechtsextremen* (en castellano: *División en Pegida- una oportunidad para los extremistas de derecha*), del diario digital *Süddeutsche Zeitung* del 30-01-2015.

Este artículo de opinión se basa en una serie de hechos relacionados con la separación del movimiento PEGIDA Dresde por parte de Kathrin Oertel y otros partidarios, el giro de extrema derecha que tomaron estos grupos y de la participación de *hooligans*.

En lo que refiere al texto escrito, el autor, Antonie Rietzschel, hace hincapié en la disgregación de la organización por culpa de sus líderes Kathrin Oertel, que se separa junto a otros para formar nuevas organizaciones, y Bachmann quien protagonizó un escándalo mediático debido a sus declaraciones racistas y ofensivas contra los extranjeros. Rietzschel hace un repaso de cómo la organización fue tornándose a extrema derecha en diferentes ciudades alemanas. Así, en Leipzig, Oertel y sus partidarios

se apartan; pero participan personajes con tendencia neonazi, el partido *NPD* (de orientación neofascista, neonazi y de extrema derecha) y el miembro de un equipo de fútbol de extrema derecha. En Schwerin, por su parte, también existen miembros del partido *NPD* y neonazis. En Múnich, bajo el lema de integración sus líderes comparten ideologías del nazismo y la extrema derecha. En Colonia, Düsseldorf, Bonn y Duisburg, la jefa de PEGIDA calificó de insignificante el Holocausto durante una entrevista de *Spiegel TV*; allí también se conocen *hooligans*. En Hannover, hay a su vez participantes de extrema derecha y *hooligans*.

Hacia el final del texto hace alusión a la merma de manifestantes y pone énfasis en el número reducido de participantes en diferentes regiones de Alemania.

Lo notable en este texto es el gráfico interactivo en primer lugar, ubicado antes que el texto escrito. Esto marca también la relevancia del gráfico. Se puede ver de forma clara, sencilla y rápida la reducción de adeptos que sufrió PEGIDA. Se utilizan dos colores, el azul y el rojo, para diferenciar los grupos opositores: se podría decir que se emplea el rojo para PEGIDA con una carga negativa (usamos el rojo para marcar errores, resaltar lo incorrecto) y el azul con una connotación neutra para NOGIDA. La información es clara y entendible aún sin la necesidad del texto escrito. Por el contrario, el gráfico aporta más datos que el texto, pues incorpora más ciudades. Es un repaso exhaustivo y detallado de las particularidades de cada ciudad.

Interpuesta al texto aparece una imagen grande de color con leyenda (grupo MVGIDA en el estado federado de Mecklenburg Vorpommern). Se observa un marco bien definido entre la gente y la bandera arriba que flamea. Entre las personas se destaca el color negro (todos llevan campera de cuero negro y gorros negros) y la bandera es lo que da color a la imagen. La fotografía tiene en este caso la función de reforzar la idea textual a la vez que da testimonio de lo expuesto en el texto (hecho importante en un artículo periodístico); también resume el tema del artículo lo que permite retener o memorizar mejor la información. Otra vez, la fotografía transmite una valoración negativa del grupo de extrema derecha que está dada por los colores oscuros.

Hacia el final del texto aparece una segunda foto, con una relevancia en menor medida, pues es chica, poco nítida y es una toma general desde lejos. Así todo, lo que primero resalta (*salience*) es la palabra *bunt* (en alemán significa de colores o variado) delante de un fondo verde y amarillo que forma parte del telón del escenario. Si obviamos la leyenda podemos deducir que se trata de un show en oposición a los movimientos antiislamistas. Por otra, parte la foto va en sintonía con el texto que da fe de la disminución en el número de protestantes de los grupos GIDA. Además, un punto relevante para destacar es que en la parte escrita no se menciona la existencia de grupos anti-PEGIDA, por lo tanto esta fotografía está aportando un dato inexistente en el texto.

Por último, se presentan hipertextos dentro del cuerpo de esta columna. Son palabras destacadas en diferente forma y color que redireccionan al lector a otros artículos vinculados con el tema del texto. A su vez, dan prueba de la fidelidad de los datos expuestos en el artículo.



Imagen 4: recorte del artículo de opinión División en Pegida- una oportunidad para los extremistas de derecha

Texto 3: *Demos in Bayern – Und wieder BAGIDA, WÜGIDA und ihre Gegner* (en castellano: *Protestas en Baviera – y de nuevo BAGIDA, WÜGIDA y sus adversarios*), del diario *Bayerische Rundschau*, fecha 21-1-2015.

El texto presenta en menor proporción texto escrito y en mayor, videos, galería de imágenes y un audio.

En cuanto a lo lingüístico se hace alusión a la cantidad de manifestantes en contra del movimiento anti-islam en Múnich y Würzburg (datos numéricos).

Lo primero que aparece en el artículo es un video, lo que le aporta una mayor jerarquía. Da cuenta acerca del humor, el estado de ánimo y el ambiente en las calles y en las localidades, elementos que no podemos obtener del texto escrito. Se observa cómo son las manifestaciones en Alemania, por lo general, más pacíficas y ordenadas si las comparamos con las de nuestro país. La gente lleva carteles coloridos, flores, se aprecia una banda de vientos que toca en la noche fría de Múnich. Que esté presente la banda no es casualidad ya que el lema de esta movilización es *BAGIDA den Marsch blasen* (en castellano: *cantarle las cuarenta a BAGIDA*). La palabra *blasen* significa soplar (cuando

lo hacemos con un instrumento) y de allí surge todo el juego lingüístico. Se observan también peleas sin agresión física entre manifestantes de ambos grupos. El aporte de significado que proporciona el video es mucho más abundante y completo de lo que podemos describir en este análisis. Podemos ver cómo se viste la gente, cómo actúa, tenemos algunas evidencias del espacio físico, estos y otros componentes presentes en el video son valiosos pues configuran nuestra idea sobre la cultura alemana, su gente, la lengua, sus comportamientos. Expresar estos aspectos en palabras sería muy difícil de lograr y no generaría el mismo impacto o efecto como lo hace el video.

En tercer lugar, tras unas pocas líneas de texto escrito nos encontramos con una galería de imágenes de 21 fotografías. Por una cuestión de espacio se da prioridad a aquellas que resultan más relevantes para nuestro análisis. La primera muestra a los músicos que tocan en medio de la manifestación en nombre del grupo en contra de BAGIDA. Aquí subyace el concepto de música como idioma universal, símbolo de paz y armonía; estos aspectos dan cuenta de las características de los dos movimientos implicados. La tercera fotografía exhibe una pancarta grande blanca con letras rojas, el mensaje dice: *kein Mensch ist illegal, Bleiberecht überall* (en español: *ninguna persona es ilegal, derecho a permanecer en todos lados*). La cuarta fotografía muestra mensajes que llevan los carteles de los manifestantes, toda esa información que describe el descontento no aparece en el texto escrito. Si comparamos las fotografías en donde aparecen manifestantes a favor de los refugiados con aquellas de los manifestantes que están en contra, notamos que los primeros están más felices y sonrientes, transmiten gestos y expresiones de tranquilidad, un ambiente colorido y agradable. En cambio, los segundos comunican enojo, agresividad, descontento; se observa mucha gente encapuchada vestida de negro, las pancartas utilizan los colores rojo y negro. Culturalmente los colores también llevan consigo muchas implicancias y cargas semánticas. Por eso, estas configuraciones influyen también en nuestro modo de ver y apreciar la realidad y en la manera que iremos formando nuestro juicio de valor con respecto a los hechos y nuestra postura en acuerdo o desacuerdo con el autor de la noticia.

El audio aporta datos relacionados con el show que se llevó a cabo en Dresde y que tuvo a Herbert Grönemeyer como figura central. Este cantante dio un mensaje en contra de los grupos anti-islam y enfatizó que no puede comprender la enemistad hacia la extranjerización. La voz en *off* comenta cómo fue el ambiente, la puesta en escena a través de proyecciones de palabras como *abiertos al mundo, tolerancia y amor*, de las reacciones de la multitud con gritos como *nosotros somos el pueblo*. También informa que hubo participantes de PEGIDA mezclados entre la gente con banderas alemanas. El texto escrito a la par del audio comunica resumidamente los hechos, aunque la información detallada se encuentra en el audio.

En el video se entrevista al jefe del partido CSU, de apellido Seehofer, quien aporta los mismos datos que la parte escrita. La diferencia radica en el relato en vivo del personaje.

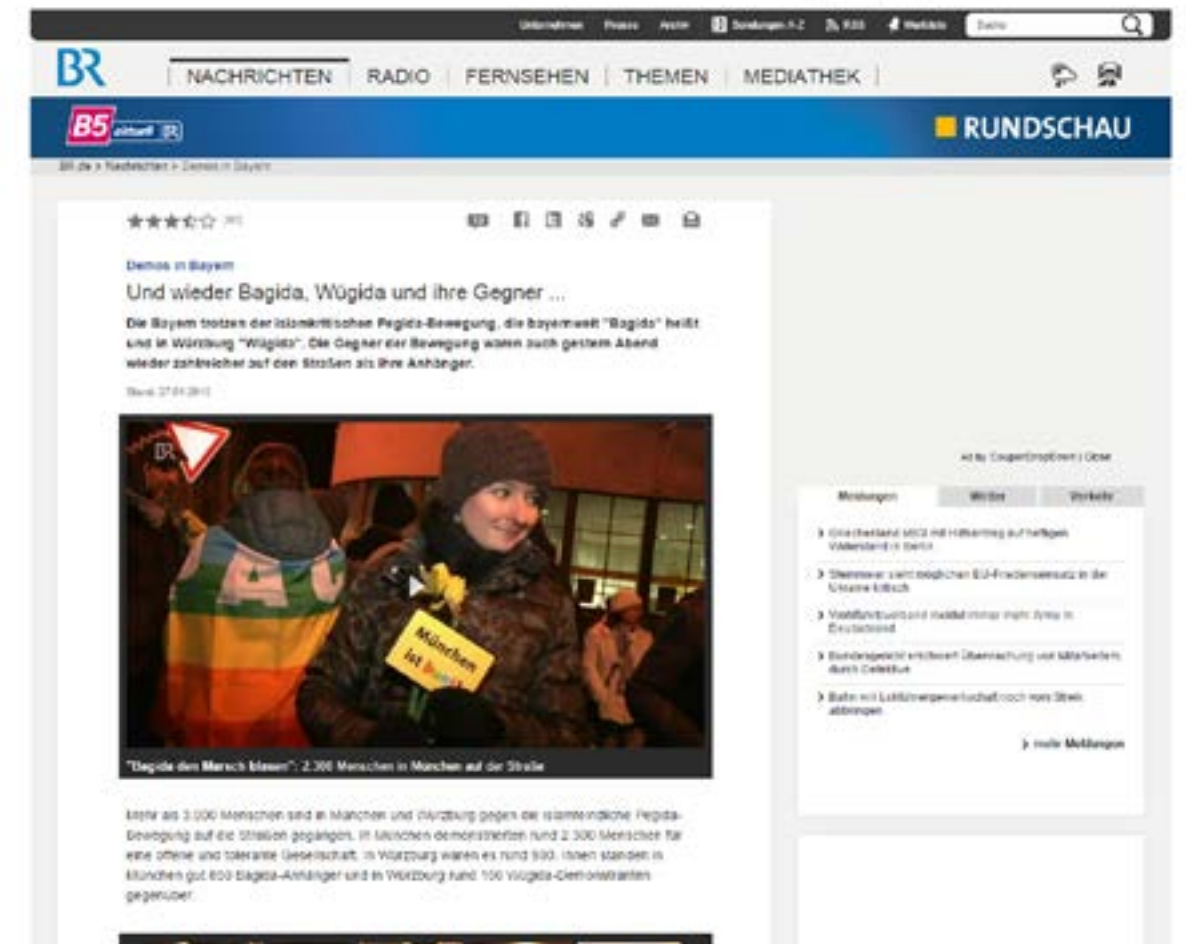


Imagen 5: Recorte de Protestas en Baviera

Texto 4: *PEGIDA polarisiert mit neuen Protesten*, (en castellano: *PEGIDA polariza con nuevas protestas*), con fecha de 12-01-2015 publicado en el diario *Tagesschau*.

Esta noticia coloca antes del titular una foto. En ella se observa en primera plana la pancarta más usada en las manifestaciones que representa al movimiento. Lleva una imagen de arrojar residuos al cesto, en donde se ven el escudo nazi, la bandera del Estado Islámico (*ISIS*), el escudo de Acción Antifascista (*Antifaschistische Aktion*), y la bandera del Partido de los Trabajadores de Kurdistán (Turquía). Esto se traduce en su protesta y es lo que quieren expresar sobre la imagen de sí mismos: no son nazis ni terroristas por defender el territorio alemán de aquellos grupos terroristas que, según sus creencias, representan amenaza para el suelo europeo. Sin embargo, su mensaje expresa algo de contradicción en los dichos y los eventos de violencia que ocurrieron durante las manifestaciones.

El texto escrito, por su parte, informa sobre las nuevas manifestaciones de PEGIDA tras el atentado a la revista *Charlie Hebdo* de Francia y las reacciones de rechazo a este movimiento por parte de políticos y organizaciones. Se menciona, además, que en la ciudad de Leipzig manifestarán personas que repudian la islamización de Europa bajo el nombre de LEGIDA (*Leipzig gegen die Islamisierung des Abendlandes*, en castellano: *Leipzig en contra de la islamización de Occidente*). Se informa sobre la prohibición en un primer momento de caricaturas de Mohamed en las pancartas y su rápida supresión.

A su vez da cuenta sobre las protestas anti-PEGIDA en muchas ciudades alemanas las que se pronuncian a favor de la tolerancia y en contra del racismo. Se obtiene del texto escrito la cantidad de participantes en las movilizaciones. Asimismo, el texto escrito aporta información sobre la opinión de los políticos que alzan su voz en contra de PEGIDA, despotrican a los que criticaban a la prensa francesa y ahora llevan el crespón de luto.

Cuando analizamos la segunda foto podemos decir que en contraste con lo escrito su aporte semántico es mucho mayor. El mensaje del cartel *wir sind Charlie, wir sind nicht PEGIDA* (en español: *somos Charlie, no somos PEGIDA*) explicita la diferenciación ideológica con el otro grupo, por cuanto los pertenecientes al grupo anti-PEGIDA quieren dejar bien en claro que su apoyo a la revista *Charlie Hebdo* es auténtico y no existe un interés de por medio para expresar sus ideas. Los lápices de colores connotan el pluralismo y la diversidad. Los paraguas verdes son utilizados como el símbolo de la esperanza y la paz. El término en inglés *peace* se usa como lenguaje universal, lo que implica también derribar fronteras, integración, aceptación del extranjero (se utilizó una lengua extranjera porque lo que se quiere es comunicarse con el otro, se lo quiere incluir).

El primer video explica los motivos que llevaron al movimiento PEGIDA a manifestarse de nuevo. Aparecen dos ciudadanos entrevistados que transmiten sus pensamientos y opiniones. Aporta información respecto del despliegue de personas y policías en la ciudad; tiene lugar una entrevista al ministro de justicia federal que repudia el acto de PEGIDA, lo cual también refleja la postura del poder legislativo o una parte de éste. Informa, además, sobre las manifestaciones de PEGIDA en Dresde y sobre el pedido a la población de apagar luces como medida de contraprotesta.

El segundo video es una entrevista a Horst Seehofer, jefe del partido *CSU*. Aporta los siguientes datos: - inseguridad en Alemania tras los hechos en Francia: fomento de la nueva regulación de seguridad. Trabajo en conjunto con la Coalición.

- ley de inmigración, mejoras y reformas.
- su desacuerdo con el movimiento PEGIDA y su repudio a lo acontecido en París.
- avances en términos de integración
- su postura frente al tema de la inmigración: sostiene que hay integración en la vida diaria y en la práctica.
- acciones en Baviera por la integración.
- su participación en la manifestación de los musulmanes y el apoyo que brindará el partido *CSU*.

Por, último, y hacia el final, el texto culmina con un dibujo que caricaturiza los movimientos PEGIDA. El autor es un francés y así se pone de manifiesto la mirada extranjera con respecto al tema en cuestión: el mundo sigue condenando a Alemania por los sucesos del pasado. Aparece la figura de Hitler, destacada por el corte de pelo y el bigote y el gesto característico de los Nazis (levantar el brazo); él y el resto de las personas visten los uniformes grises como en el régimen dictatorial. Así, se compara el movimiento PEGIDA con el régimen de Hitler, y, en este sentido, se busca la analogía de los simpatizantes de PEGIDA como discriminadores, genocidas, etc. Esto explica la forma en que el pueblo vecino califica las protestas del grupo. Por otro lado, los carteles que dicen: *soy Charlie y contenede, Jürgen*, dan cuenta de la opinión del pueblo francés,

en el sentido de que el movimiento se aprovecha de los atentados en París para sus propios fines, y al hacer uso de mensajes que incluyen aquellos hechos de violencia, no hacen más que ensuciar la reputación de Francia. En otras palabras, Francia no quiere verse comparado o representado por el movimiento PEGIDA.



Imagen 7: Recorte de PEGIDA polariza con nuevas protestas

Texto 5: *PEGIDA-Abtrünnige in Dresden: Wo ist das Volk? (en español: Disidentes de PEGIDA en Dresde: ¿Dónde está el pueblo?)*, del diario *Spiegel online*, con fecha 9-02-2015.

Esta noticia, con su título bastante sugestivo y de color rojo, presenta en primer lugar la foto de la ex portavoz de PEGIDA Kathrin Oertel en primera plana, con una toma del rostro hasta el cuello y foco en su cara. Aunque *a priori* se podría suponer que la foto es meramente complementaria e ilustrativa del contenido del texto, puede verse oculta información implícita. La persona tiene un gesto preocupado, la mirada está dispersa y su aspecto poco cuidado están a tono con el contenido del texto (su grupo no contó con suficientes seguidores). Esta imagen contiene demasiados matices negativos que pueden funcionar como anticipadores del tema del texto.

En cuanto a lo escrito, el tema principal es el movimiento *Direkte Demokratie für Europa* fundado por dicha portavoz que tuvo su primera movilización con una reducida participación. La parte lingüística también se aboca a detallar los motivos por los que Oertel se desvincula de PEGIDA. En última instancia se mencionan las marchas que tuvieron lugar en Leipzig.

Quizá lo más interesante es el gráfico explicativo que se impone en el texto escrito. Es muy llamativo, utiliza dos colores fuertes, el naranja y el rojo, y diferente tipo y tamaño de letra. Con estas características tiende a distraer nuestra lectura. Toda la atención se desvía al gráfico, que aporta más detalles y añade más información en comparación con lo escrito, acerca de las localidades y la merma de concurrencia en las diferentes fechas del movimiento en cuestión. El objetivo del gráfico consiste en focalizar la atención en la baja concurrencia a la movilización y se recurre a él por su función llamativa, práctica y visual que permite entender los datos más rápidamente y recordarlos con facilidad.

El título junto con la pregunta remarcada en rojo subraya, al igual que el gráfico, el hecho de que PEGIDA está perdiendo adeptos y fuerzas, evidenciado en las cifras numéricas. Se pone de manifiesto, además, un poco la ironía porque Kathrin Oertel se hace llamar la vocera del pueblo, cuando en realidad es evidente que no tiene mucha representatividad.



Imagen 8: Recorte de Disidentes de PEGIDA en Dresde: ¿Dónde está el pueblo?

Conclusión

A través del análisis resulta evidente que el porcentaje de textos monomodales es muy pequeño y que los textos multimodales van ganando espacio. Los textos cambiaron y se conjugan modos que operan en la formación de significado, cada uno desde su lugar, con sus características y formas peculiares. Se hace indispensable entender el texto desde de una nueva concepción donde converjan diferentes modos, cada uno con su aporte semántico diferente al del otro, lo que le otorga a cada uno una posición especial, a veces de mayor jerarquía. Será esencial atender a cada uno de los modos semióticos y distinguir el peso que ocupa dentro del texto. No siempre lo escrito será lo más importante.

En cuanto al concepto de enseñanza de lectocomprensión en LE es claro que la actividad ya no va a estar limitada sólo a la parte lingüística. El trabajo girará en torno a los modos que aparezcan en el texto. Quizás nuestro desafío sea redefinir el concepto de lectura comprensiva, y sobre la base de eso habrá que ejecutar los cambios necesarios respecto de los métodos, las actividades y las evaluaciones. Entre esas modificaciones, la inclusión de la habilidad auditiva para este contexto áulico resulta posiblemente lo más novedoso.

Al considerar en el análisis las tres maneras de composición (valor de la información, prominencia y marcos), notamos que la ubicación de los modos, la disposición en la página, los colores y sus contrastes, cooperan para dar sentido al texto. En términos generales, las fotografías o galerías de imágenes aparecen en primer lugar y son de tamaño grande; esto tiene que ver con la importancia que el autor le quiere atribuir a las mismas. Los gráficos, por su parte, añaden más información pero de una manera clara y sencilla que permite entenderla a primera vista y retenerla fácilmente. Los videos representan un recurso íntegro donde se entremezclan otros modos y se utilizan para sensibilizar, dar prueba de la realidad y aportar datos socioculturales.

La interpretación de una imagen es subjetiva y por lo tanto habrá muchas y diversas apreciaciones. Esto puede significar un beneficio, si lo entendemos desde el concepto cooperativo de la enseñanza, en donde los diferentes aportes y concepciones del compañero ayudan en el proceso de comprensión y aprendizaje. Pero también puede significar un escollo, tanto en nuestro rol de lectores como en el de docentes, puesto que no estamos preparados para el análisis iconográfico. Sería de gran valor contar con herramientas o métodos que permitan seguir un análisis más objetivo, o por lo menos que sirva como punto de partida.

La lectura cibernética implica libertad, en tanto no sigue una linealidad preestablecida por el autor. El lector se involucra con el texto de manera activa escogiendo su recorrido de acuerdo con sus intereses, sus propósitos, sus gustos, etc. De esta manera puede comenzar viendo el video, después seguir con lo escrito y detenerse en la observación de una ilustración. En consecuencia, el lector es dueño de lo que ha de leer, el orden y puede que escoja un camino distinto al de otro lector, por ejemplo por medio de los hipervínculos que nos remiten a otros textos y, por ende, a un nuevo mundo de modos yuxtapuestos.

Por último, los elementos extralingüísticos, tales como las imágenes, los videos, las ilustraciones o caricaturas, se emplean en los textos de prensa *online* como recursos estratégicos para tratar de convencer, hacer cambiar de opinión, sensibilizar y apelar

al lector. En especial los videos y las fotografías son medios fehacientes para mostrar los hechos de la realidad; representan la evidencia o la prueba de la *verdad*, rasgo fundamental en los artículos periodísticos.

Referencias bibliográficas

Halliday, M.A.K (1994). *Halliday's Introduction to Functional Grammar*, 2º edición. London: Edward Arnold.

Kress, G., y Van Leeuwen, T. (2006). *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. Londres: Routledge Press.

Kress, G., y Van Leeuwen, T. (2011). *Discurso Multimodal. Los modos y los medios de la comunicación contemporánea*. Traducción: Laura H. Molina, para la cátedra de Producción de Textos de la FBA, UNLP, 2011. Recuperado de http://comunicacioniuna.com.ar/wp-content/material/2011_kress_discurso_multimodal.pdf

Manghi Haquin, D. M. (2011). La perspectiva multimodal sobre la comunicación: desafíos y aportes para la enseñanza en el aula. *Diálogos educativos*, 11 (22), 3-14. Recuperado de <http://www.dialogoseducativos.cl/revistas/n22/manghi/>

Martínez Lirola, M. (2007). Una aproximación a cómo se construye la imagen de los inmigrantes en la prensa gratuita. *Revista Electrónica de Estudios Filológicos*, XIV. Recuperado de <http://www.um.es/tonosdigital/znum14/secciones/tritonos-2-imagen-inmigrantes.htm>

Rojas López, D. E. (2013). *La lectura de textos multimodales en el contexto de proyectos de aprendizaje en la Escuela Primaria*. (Tesis de Doctorado). Universitat Autònoma de Barcelona. Barcelona.

Rosa, A. (2011). Nuevos textos, nuevos modos de leer, nuevos modos de alfabetizar. *Alfabetizar en la Sociedad del conocimiento (Espacio de Formación)*. Recuperado de <https://analiarosa.wordpress.com/2011/10/31/los-textos-multimodales-y-los-nuevos-modos-de-leer/#respond>

ISBN 978-950-33-1387-9



9 789503 313879