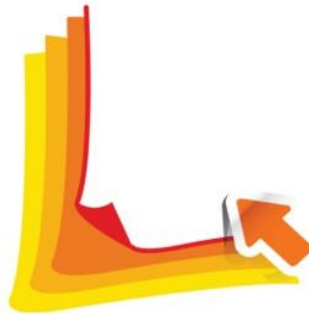


V JORNADAS
INTERNACIONALES
DE TECNOLOGÍAS
APLICADAS A LA ENSEÑANZA DE
LENGUAS



Aprender y enseñar lenguas en la sociedad digital

LIBRO DE ACTAS

VOLUMEN III

Las TIC y la formación de formadores, investigadores y tutores

Carolina Orgnero - Claudia Spataro - Dolores Trebucq

editores

Córdoba. 7, 8 y 9 de marzo de 2019

Facultad de Lenguas - Universidad Nacional de Córdoba

Las TIC y la formación de formadores, investigadores y tutores – Volumen III editado por Carolina Orgnero; Claudia Spataro; Dolores Trebucq - 1a ed. - Córdoba : Fl copias , 2021.
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-8382-10-4

1. Tecnología de la Información y las Comunicaciones. 2. Formación de Formadores. 3. Tutores y Tutoría. I. Orgnero, M. Carolina, ed. II. Spataro, Claudia, ed. III. Trebucq, Dolores, ed. IV. Título.
CDD 001.4202854678



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

Diseño y compilación: Claudia Spataro

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

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

COMISIÓN ORGANIZADORA

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

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

COMITÉ DE LECTURA

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

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



VOLUMEN III
Las TIC y la formación de formadores, investigadores y tutores

Prólogo	2
Introducción	4
Orgnero, C.; Spataro, C.; Trebuq, D.	
Adultos mayores y aprendizaje de lenguas latinas: inclusión y proyecciones en la web	5
Azcurra, C.; Rocha, S.	
Las TIC y la autoevaluación: perspectivas de alumnos sobre experiencia de autoevaluación de la oralidad	13
Canavosio, A.; Salinas, J., Cad, C.	
La mediación tecnológica en un taller integrador de enseñanza de inglés en el nivel superior	22
Cardoso, A.; Orta, D.; Raspanti, R.	
Re-significaciones de las TIC en educación formadora de formadores: proyectos TIC desde web 2.0	27
Cheme Arriaga, R.; Frank, C.; García, A.	
Las TIC como medio para la manifestación estratégica de la descortesía	33
Di Nardo, E.; Nuñez, C.	
Recorriendo las capacitaciones docentes en TIC que se dictaron desde la facultad de lenguas (UNC)	42
Emma y Gottero, M.; Rojo, N.	
Experimentando con proyectos multimedia en formato narrativa	48
Falasca, M.	
Análisis y caracterización de la capacitación docente <i>Repensar nuestra práctica docente en aula virtual</i>	55
Faletti, P.; García Ferreyra, E.	
Diseñar y enseñar en entornos virtuales de aprendizaje: la experiencia del taller <i>TICs aplicadas a la enseñanza de lengua extranjera</i>	60
García, M. L.	
Las TIC y las presentaciones orales en lengua extranjera: una experiencia áulica	64
Laucirica, A.	
Niveles en las competencias digitales de los futuros profesores de inglés	70
Leceta, A.; Morchio, M.	
Narrativas pedagógicas de la lectura	78
Meana, E., Fernández, M.	
Algunos aspectos de la competencia digital básica de los futuros profesores de inglés	87
Morchio, M.; Quiroga, R.	
Concepciones sobre la integración de TIC en las prácticas educativas: implicancias para la formación docente	98
San Martín, G.	
Alfabetización transmedia: ¿está presente en los futuros profesores de inglés?	105
Sergo, V.	



PRÓLOGO

Las Jornadas Internacionales de Tecnologías Aplicadas a la Enseñanza de Lenguas

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

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

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

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

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

Hebe Gargiulo y Víctor Sajoza



INTRODUCCIÓN

Para dar respuesta a las necesidades de la educación digital en todos los niveles educativos, este volumen incluye seis trabajos de investigación y nueve experiencias áulicas vinculados a la formación de formadores, investigadores y tutores que actúan en este nuevo escenario.

Los trabajos de investigación abarcan temáticas sobre las competencias digitales esperadas de profesores de lengua en formación, y la capacitación de alumnos-investigadores sobre el valor de la autoevaluación y las potencialidades que ofrece la tecnología para su aprovechamiento. El gran número de experiencias áulicas de este volumen reflejan el esfuerzo y la motivación de los formadores de docentes y tutores que invitan a repensar prácticas pedagógicas con tecnología. En este apartado los trabajos abarcan prácticas sobre la inclusión social de formadores por medio de la alfabetización digital, la educación de adultos mayores a través de las TIC y las estrategias de comunicación en el discurso electrónico. En el mismo volumen se publican experiencias áulicas que incluyen la implementación de modelos tales como TPACK y SAMR para guiar la incorporación de las herramientas digitales.

En esta misma línea, pero con distinto formato, se relatan experiencias de talleres de integración de distintos espacios curriculares por medio de herramientas audiovisuales, talleres de capacitación docente en las TIC con formato mixto, y talleres que permiten reflexionar sobre el nuevo rol de guías y facilitadores que los docentes adquieren en estos nuevos espacios de formación.

Agradecemos a todos los autores por su gran contribución para la creación de este volumen y esperamos que al leer los trabajos seleccionados para este volumen, los lectores encuentren un espacio de exploración y reflexión que los invite a experimentar y transformar sus prácticas en la enseñanza de lenguas en la era digital.

Carolina Orgnero, Claudia Spataro y Dolores Trebuq

**ADULTOS MAYORES Y APRENDIZAJE DE LENGUAS LATINAS:
INCLUSIÓN Y PROYECCIONES EN LA WEB**

Azcurra, Cristina Ariana
arianaazcurra76@gmail.com

Rocha, Susana
susanarocha6665@gmail.com

Universidad Nacional de Río Cuarto, Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Lenguas

Este estudio se desprende del proyecto de investigación en curso *Prácticas culturales, discursos sociales: lenguajes, identidad(es), memoria(s), del colectivo de personas mayores: (co)creaciones e interacciones desde/hacia/ con sujetos sociales jóvenes*, SeCyT, UNRC.

En esta presentación nos interesa por un lado, poder difundir un trabajo de investigación realizado en el marco de una beca referida a la búsqueda de sitios web destinados al aprendizaje de lenguas extranjeras latinas -italiano y francés- con la finalidad de analizar su adecuación al contexto biosicosocial de los adultos mayores. Por otro lado, y en acuerdo a los propósitos de estas Jornadas, propiciamos pensar juntos prácticas educativas innovadoras con personas mayores considerando que las nuevas tecnologías incluirían estos grupos crecientes en las sociedades latinoamericanas.

Conceptualizaremos el proceso de aprendizaje en los adultos mayores a partir de diferentes perspectivas teóricas (García Minguez, Salvarezza, Yuni entre otros), el aprendizaje de lenguas extranjeras latinas y la utilización de las TIC. Además, describiremos características metodológicas y didácticas de estos sitios. Podemos observar que los sitios web revisados no estarían incluyendo y proyectando a estos “nuevos grupos de estudiantes” –desde sus motivaciones y características sociovitales- en los entornos digitales.

La inclusión de los adultos mayores en las TIC comienza desde el momento en que las investigaciones tratan este tema. No podemos dejar de reconocer las infinitas posibilidades que la web nos brinda en el contexto educativo, por tal motivo debemos formarnos desde una ética que nos considere a todos como habitantes de este planeta, y en ese sentido las nuevas tecnologías pueden colaborar enormemente en acercar a personas y a culturas. Finalmente es necesario reflexionar y ocuparse teóricamente de estas problemáticas para imaginar alternativas educativas desde las TIC con y para adultos mayores manteniendo o recuperando identidades no sólo en el mundo real sino también en el mundo virtual.

Palabras clave: adulto mayor, inclusión, TIC, gerontología, aprendizaje

Adultos mayores y su inclusión en contextos de aprendizaje en la UNRC: Caminos andados, exploraciones y encuentros

Nuestro recorrido por temáticas referidas a la educación de adultos se inicia desde la motivación insuflada por la participación de personas mayores en un incipiente programa educativo destinado a personas mayores en la UNRC y por la contagiosa obra del Prof. Pierre Vellas, creador en Francia de estos programas que se extendieron por todo el mundo, a quien conocimos participando por primera vez en un encuentro del Programas universitarios donde él fuera invitado de honor. Al regreso de ese evento, nos propusimos iniciar un camino de indagaciones sobre el colectivo de personas mayores que en aquella época comenzaba a poblar las aulas de las universidades argentinas. Es que él nos relataba de modo entusiasta los tres tipos de actividades que la Universidad de Toulouse desarrollaba junto a estos grupos de

mayores: a. de docencia, b. de acercamiento de ellos al entorno sociocultural de su ciudad y c. de indagaciones teóricas que se proponían mejorar la calidad de vida de las generaciones de personas mayores en aumento.

De regreso a nuestro ámbito laboral y con el interés de buscar respuestas a requerimientos institucionales desde la Secretaría de Ciencia y Técnica, es que, entre diferentes temáticas y grupos ya constituidos, elegimos abrirnos paso por un territorio que aún no había sido explorado en la UNRC y aventurarnos, tímida pero firmemente, en un proyecto que involucraba por primera vez a los adultos mayores en un contexto educativo. De este modo, y para entender un poco más cómo ponían en juego estos “nuevos alumnos” los llamados “viejos” la memoria durante el acto de aprender, nos interesó, allá por 1994, realizar un “análisis de los enfoques teóricos sobre la Memoria y el Aprendizaje en Personas Mayores”. El siguiente Proyecto refirió a la memoria y el aprendizaje de un idioma extranjero: Propuesta metodológica para un público adulto mayor. Siguió: Prácticas de aprendizaje: Su incidencia en la memoria de adultos mayores, que buscaba conocer las prácticas desarrolladas en los diferentes talleres de este programa, observando en particular las memorias que eran requeridas para los diferentes contenidos y actividades cognitivas. El crecimiento del programa en nuevos talleres nos llevó a interesarnos en averiguar si los docentes a cargo de estos talleres habían recibido formación específica para trabajar con estos grupos; así surgió el proyecto: evaluación de la formación de docentes y profesionales que trabajan en un contexto educativo con adultos mayores. Años más tarde, al tomar conciencia del bagaje de producciones que comenzaba a multiplicarse desde todos los talleres del PEAM, quisimos mirar detenidamente algunas de esas producciones más relevantes y en particular los “discursos sobre tiempo, educación y vida en producciones comunicativas: Miradas alternativas sobre adultos mayores contextualizadas en un Programa Educativo”. A partir de este bagaje de nociones teóricas revisadas y del contacto con grupos de personas mayores que comenzaban a devenir en protagonistas de su entorno, los adultos mayores ya no eran sólo cuestión de libros de geriatría, de gerontología, de sociología....ellos mismos se posicionaban como referentes de las nuevas generaciones de modo contundente con mucho por decir, obras valiosas para dejar como legado y trascender...desde estos supuestos es que nos propusimos mirar la (multi)referencia en (con)texto(s) cultural(es) - educativo(s) real(es) y virtual(es) en favor del colectivo de personas mayores: (Inter) acciones en lo singular y lo plural. Por último, la actualidad nos encuentra en un momento de flexión entre las diferentes generaciones que poco a poco van acercándose en encuentros e intercambios. Por eso es que nos interesa seguir descubriendo y (re)conociendo nuevos territorios desde las prácticas culturales y los discursos sociales, pero esta vez identificando lenguajes, identidad(es), memoria(s), del colectivo de personas mayores en (co)creaciones e interacciones desde/hacia/ con sujetos sociales jóvenes.

En estos años de exploración, se fueron sumando a los grupos interdisciplinarios de docentes-investigadores que constituían estos equipos de indagación, alumnos, tesis y becarios interesados en aportar a su formación contenidos y metodologías para trabajar con personas mayores.

Se presentaron así numerosos trabajos finales de Licenciatura por parte de alumnos de grado que eligieron temáticas referidas a la educación de adultos y también becarios como es el caso del trabajo objeto de esta presentación. El mismo tuvo en cuenta, por un lado, el interés creciente de las personas mayores de nuestro medio por incluirse en talleres educativos, y entre la diversidad de talleres a los de lengua extranjera, y por el otro, al avance de las nuevas tecnologías.

Encuentros entre adultos mayores con las nuevas tecnologías, con las lenguas extranjeras en contextos educativos

Dentro de los múltiples espacios donde los mayores inter-actúan, hemos revisado en particular

entidades surgidas en el escenario virtual que, según lo analiza Bernal Guerrero (2009), como consecuencia del cambio tecnológico, alteran las coordenadas de espacio y de tiempo “modificando así mismo las relaciones humanas y los procesos identitarios que en su seno tienen lugar”. (Bernal Guerrero A., p.79). Según este autor, “la pantalla del ordenador se nos aparece como una nueva vía, tan excitante como inquietante, para los procesos en los que se juega la construcción o reconstrucción de la identidad personal” (ib). Citando a Turkle, Bernal Guerrero agrega que los sujetos luchan para “hacer significativa la vida en la pantalla”, y que están aconteciendo “nuevos modos de encuentro” (ib, p.81). A tal fin este autor español sugiere que la educación debe propiciar respuestas “a los nuevos contextos delimitados por la globalización” y que se debe “educar para la vida” En este sentido, G. Sacristan (citado en Guerrero p. 87) refiere a “una alfabetización cultural más exigente de miras mucho más amplias”, donde se deberán “aprender los modos en que lo real y lo virtual se permeabilizan, conservando su potencial de enriquecimiento y expansión al otro” (p.86).

En trabajos anteriores (Rocha S. Cerdá E., 2013, p.194) decíamos que en cuanto al ciber mundo, la vida se ve “transfigurada” en un discurrir continuo y acelerado que hace “desaparecer el tiempo” (B. Guerrero). Este autor sugiere que, frente a esta inevitable realidad seamos “constructores de una inteligencia colectiva social y crítica” a partir de las redes, que él llama “ecología del espíritu”. En ese acto de construir a través de las redes, “el cuerpo puede traspasar lo biológico mediante las extensiones de la mente, de su alcance e impacto comunicativo, convirtiéndose de este modo en instrumento de cohesión psicológica y social, de interacción, de identidad y pertenencia a un contexto determinado” (B Guerrero, 2009, p.78), donde “la elección y la decisión personal se vuelven fundamentales” (R. Iacub, p. 223) Así, “en contextos donde la innovación y la creación son constantes y cambiantes, el dinamismo propio del ser humano reclama algo más que la mera adaptación, exige la puesta en práctica de sus potencialidades creadoras” (Bernal Guerrero, 2009, p.90).

Acordamos con palabras preliminares de la convocatoria a estas jornadas que el aumento de las tecnologías es una realidad en todos los niveles educativos y la cuál alienta a los integrantes del contexto de enseñanza superior a considerar la importancia de la formación y actualización en este sentido. La aparición de los nuevos paradigmas filosóficos y epistemológicos signados por la globalización, las nuevas tecnologías y la crisis económica mundial sumergen a la educación en constantes y complejos desafíos e imponen, como tarea ineludible, a las universidades, innovar, reflexionar, investigar y trabajar arduamente en la identidad cultural de la región, es decir, dilucidar como influye en la conformación de los sujetos en sus representaciones y prácticas cotidianas, respetando la diversidad y la alteridad.

Adultos mayores y aprendizaje de lenguas latinas: inclusión y proyecciones en la web

Frente a esta realidad nos interesó saber si los sitios web sobre lenguas extranjeras latinas incluían al adulto mayor (AM). Los interrogantes que orientaban la búsqueda fueron: dentro del universo digital que se despliega a diario al cuál los AM asisten progresivamente, ¿qué sitios se encuentran disponibles al servicio de las lenguas? Desde los enfoques, finalidades, público previsto, contenidos, habilidades, ¿se orientan al aprendizaje de las lenguas (francés e italiano) hacia los adultos mayores? Nos preguntamos también acerca de la presencia y representaciones de los AM en esos sitios y si desde estos espacios virtuales se propicia la inserción y proyección de estos grupos.

De esta manera, teniendo en cuenta el sujeto de aprendizaje, sus motivaciones e intereses que lo impulsan a participar en los Talleres de idiomas, consideramos apropiado, según Rocha (1998 p.3) que los contenidos seleccionados son más atractivos cuando guardan relación con su entorno cotidiano, vida presente o sus propios recuerdos (reminiscencias), con sus afectos o con una implicación personal profunda. Según Susana Rocha y Nora Bussone (2005), se considera al AM que aprende un idioma como un alumno fuertemente motivado, con intereses particulares y características de aprendizaje propios de su etapa vital.

+Adultos mayores + aprendizaje +lenguas latinas +TIC

El aprendizaje de una lengua extranjera puede realizarse a través de varias herramientas pedagógicas, una de ellas puede ser internet, recurso muy valioso tanto para el profesor como para los alumnos. Las políticas de enseñanza -conscientes del valor de la red -, lanzan iniciativas para asegurar que profesores y alumnos tengan acceso a Internet y a los materiales multimedia. Pero... ¿hacia qué alumnos se destinan? En especial a los jóvenes y adultos jóvenes... pero pensamos que la red todavía no logra la igualdad de oportunidades para todas las edades...Al respecto en trabajos anteriores, Cabero A. (2002) planteaba ya hace algunos años “la marginación de determinados colectivos y grupos, quedándose relegados [los mayores] de las posibilidades de información, gestión del conocimiento, comunicación y económicas, a los que estas nuevas TIC apuntan” y E. Cerdá (2007 p.8) agrega al respecto que “más allá de las posibilidades que reflejan estas tecnologías, también es oportuno añadir que al no estar dándose una incorporación equitativa en todos los sectores, se está produciendo una brecha digital que sin lugar a duda profundiza aún más la brecha social imperante en la actualidad” produciéndose así la no-inclusión de un gran colectivo social. Sin embargo, en otros casos sí, internet junto con las redes sociales, según lo amplía Cerdá (2007 p.11), se están convirtiendo en un instrumento de democratización y socialización, lo que le está permitiendo a los AM adquirir un nuevo protagonismo.

De raíces latinas

Esta investigación se desarrolló como un estudio exploratorio que se ocupó de indagar la presencia y representaciones de AM en sitios web destinados al aprendizaje de lenguas extranjeras latinas; en este caso fueron objeto de estudio aquellos dirigidos al aprendizaje de la lengua francesa y de la lengua italiana. Hemos elegido estas dos lenguas latinas en particular teniendo en cuenta las fluctuaciones de inmigración que se han sucedido en nuestro país y en nuestra región a lo largo de los siglos XIX y XX.

En los encuentros con AM, nos ha sorprendido la motivación que experimenta este grupo poblacional hacia el aprendizaje de lenguas extranjeras latinas, francés e italiano. Esta motivación responde a varias razones: al interés de comunicarse con familiares de su entorno cotidiano o que se encuentran viviendo en otras latitudes, contactarse con la cultura de sus ancestros inmigrantes de orígenes latinos, viajar, conectarse con otras culturas; convirtiéndose en potenciales hablantes de estas dos lenguas, los AM representan una comunidad creciente en el mundo. Otra motivación de los adultos refiere al interés de responder a actividades postergadas en otras etapas de sus vidas, motivaciones que no se modifican en el transcurso de los años (Yuni, 1997) lo que constituye un factor importante que condiciona la calidad de los aprendizajes en la persona mayor (G. Cohen citado en Rocha, 1998 p.3). Aquí las motivaciones resignifican el sentido que los AM atribuyen a la adquisición de conocimientos, al establecimiento de vínculos y al desarrollo personal en un contexto educativo, entre personas de la misma edad. En algunos casos, la educación es vista como compensatoria de lo que no se pudo hacer cuando joven y, a la vez, es vista como concreción de lo esperado (Yuni 1997 p.68). Metodológicamente, esta propuesta de investigación es de corte cualitativo, descriptivo del universo digital y los sitios web destinados a la enseñanza de lenguas extranjeras latinas francés- italiano constituyen el objeto e instrumento del presente estudio. De esta manera, luego de la búsqueda de sitios on line a través de palabras claves específicas, *+Adultos mayores + aprendizaje +lenguas latinas +TIC*, se elaboró un esquema/cuadro (Anexo 1) para relevar sus ítems/categorías transversales. Después procedimos a la revisión y lectura interpretativa de los supuestos orientativos presentes en la configuración de dichos sitios, sistematizando la información adquirida.

En este cuadro (Anexo 1) se observará que, según su especialización, hemos encontrado siete sitios educativos que priorizan la formación en lenguas, tres de ellos proponen temas

atractivos para el AM pero son páginas con letras tenues, pequeñas, en cursiva y poco legibles. Los sitios educativos y portales presentan *links* de lengua extranjera útiles para los estudiantes adultos jóvenes que eligen este método de aprendizaje para capacitarse profesionalmente de forma rápida y con certificado. El sitio weblog que se presenta, proporciona información de cursos, actividades y terapias para un mejor envejecimiento. El sitio social encontrado, donde los usuarios acceden gratuitamente con hablantes nativos de todo el mundo en su computadora, tableta o móvil, es muy conocido y aparece siempre en las búsquedas de aprendizaje de lenguas “para satisfacer todas las necesidades de los usuarios”, pero en el caso de los AM las temáticas y procedimientos de aprendizaje no son las adecuadas. Por último, el sitio portal nos muestra un sitio oficial de una ciudad chilena con información sobre talleres y terapias para el cuidado del AM. Tal como lo hemos podido constatar en esta investigación, el ciberespacio se encuentra desprovisto de sitios adecuados a las necesidades y competencias de los AM cuando se deciden a utilizar la computadora para aprender una lengua extranjera. Nos referimos al formato y características de los sitios que se ofrecen a la hora de practicar estos idiomas que se alejarían de lo que los mayores buscan como recurso para aprender un idioma extranjero. Las causas son variadas: podemos observar que estos dicen estar dirigidos hacia los adultos pero especialmente a los adultos jóvenes que apuntan hacia un aprendizaje de la lengua extranjera con fines laborales y profesionales. También percibimos la ausencia de imágenes (Anexo 2) que tengan que ver con AM y sobre todo las temáticas con las cuales los AM no se identificarían. En la mayoría de los ejemplos se proponen actividades direccionadas y descontextualizadas de la realidad o situaciones vitales proponiendo un enfoque pragmático más bien alejado de vivencias que incluyan al AM. Además, en su confección, estos sitios no se adaptan a los AM ya que cuentan con letras muy pequeñas de colores claros y de formato ilegible. Las ilustraciones son atractivas pero sólo algunas hacen referencia a este grupo etario. Sin embargo, podemos decir que el ciberespacio, puede comenzar a ampliarse incluyéndolos a partir de su integración y nuevas demandas en el contexto.

En conclusión, la inclusión de los adultos mayores en las TIC comienza desde el momento en que las investigaciones tratan este tema. Así se lanza un recorrido que busca propiciar el ingreso de este grupo en un espacio educativo con el cual se identifiquen y se motiven. Si bien, aún los docentes tenemos algunas aversiones hacia la aparición de cada vez más recursos desde la virtualidad, no podemos desconocer ni dejar de reconocer las infinitas posibilidades que el mundo de la cibernética nos brinda buscando (juntos) acercarnos cada vez más a la idea de cómo lo nombra Morin en su obra “Los 7 saberes necesarios para la educación del futuro”, a la necesidad de formarnos desde una ética que nos considere a todos como habitantes de la “tierra patria”, y en ese sentido las nuevas tecnologías pueden colaborar enormemente en acercar a personas y a culturas. Finalmente, pensamos que reflexionar y ocuparse teóricamente de estas problemáticas para imaginar alternativas educativas desde las TICs con y para adultos mayores contribuye a encauzar su inclusión social y cultural, inclusión que ya viene tendiendo sus redes por sus motivaciones profundas de no permanecer al margen de la sociedad, manteniendo o recuperando identidades no sólo en el mundo real sino también en el mundo virtual. Y el espacio educativo colabora brindando contexto y provocando proyecciones en ese universo digital.

Por último, la formación de profesionales no concluye con una titulación. Tal como lo sugiere el eje de esta mesa, se trata de un proceso continuo, holístico, desde la inter y transdisciplinariedad, palabra de una belleza virginal según Basarab Nicolescu, que incluye una mirada crítico-reflexiva acerca de la realidad y de nuestra praxis educativa, en este caso con personas mayores, indagaciones constantes, formaciones específicas, y sobre todo, sensibilidad y creatividad.

Referencias bibliográficas

Bernal Guerrero A. (2009). Ciber mundo y Educación. In: Teoría de la Educación. *Revista*.

- Interuniversitaria*. Ed. Universidad Salamanca. Vol 21. Pags. 71-102.
- Cabero Almenara J. (2002). *Nuevas tecnologías, comunicación y educación*. Recuperado de URL <http://tecnologiaedu.us.es/revistaslibros/12.htm>
- Cerdá, E. (2007). *Hacia la adecuación de la web para el uso de los Adultos Mayores*. Análisis de un caso. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Informática. Tecnología Informática Aplicada a la Educación.
- Iacub R. (2001) *Proyectar la vida .El desafío de los mayores*. Ed. Manantial. Bs. As.
- García Minguez J. (2010). Educación Expresiva. En: *Educación y Adultos Mayores*. (Fernandez Ma. del C. y G. Minguez J. Compiladores). Laborde Editor. Rosario. Argentina.
- Morin E. (1999) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Ed. Santillana, recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001177/117740so.pdf>
- Nicolescu B.(1998) La transdisciplinariedad- Manifiesto. Ediciones Du Rocher, recuperado de <http://www.ceuarkos.com/manifiesto.pdf>
- Rocha S.; Sergi, V.; Bussone, N. y Morales, G. (1998). *Los libros-textos para la enseñanza de idiomas extranjeros y su adecuación a un público adulto mayor*.
- Rocha, S. (2000). *Concepciones de docentes de idiomas extranjeros acerca del público adulto mayor como base para la formación en el área de la Gerontología Educativa*. Trabajo de tesis de maestría en gerontología, Fac. de Cs. Médicas, UNC.
- Rocha S. (2003). *Atender a la Gerontología Educativa. Una nueva propuesta didáctica para "Nuevos" Alumnos: Los llamados "Viejos"*. Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Humanas. UNRC
- Rocha S. y Bussone N. (2005). *Aprendizaje de idiomas en Adultos Mayores*. II Jornadas internacionales de Educación Lingüística. UNER
- Rocha S., Cerdá E. (2013) *Reflexionando en torno a (multi)referentes mayores en contextos culturales-educativos reales y virtuales que promueven y proyectan vida*. Actas de las XVIII Jornadas Internacionales Interdisciplinarias de la Fundación ICALA "La democracia como realidad y como proyecto inconcluso", 4 y 5 de nov.
- Yuni J. (1997). *Motivación académica en la segunda mitad de la vida*. Trabajo de investigación del Programa de Doctorado Intervención Psicológica en contextos educativos y de desarrollo. Granada.

ANEXO 1

Sitios	Destinatario	Descripción	Objetivos	Actividades	Ilustraciones
Adultos Mayores Qro www.adultosmayoresqro.com sitio weblog	Adultos mayores	Información sobre los AM y el envejecimiento Juegos, cursos, actividades de grupo, etc. Blog dedicado a promover una cultura del envejecimiento exitoso	Fomentar la participación de los AM, presentando sus historias de vida positivas, beneficiando el autoestima e integración grupal	Cursos para AM Promoción de una cultura del envejecimiento exitoso	Fotos de adultos mayores en todo el sitio (positivo)
http://lexiquefle.free.fr sitio educativo	Estudiantes de todas las edades	Cursos y software <i>online</i> y gratuitos para aprender y estudiar francés. Los ejercicios con sonidos pueden descargarse gratuitamente.	Ampliar el vocabulario, facilitar la pronunciación, ejercitación	Ejercicios de producción escrita, comprensión escrita y oral: juegos, cuentos, ejercicios de gramática, vocabulario y utilización de tiempos verbales	Fotos de vocabulario Presentación de las actividades: son infantiles, letras de colores suaves y poco claras Ninguna explicación para manejarse en el sitio
http://francaisenligne.free.fr/ sitio educativo y portal	Estudiantes debutantes y viajeros	Página de <i>links</i> útiles para los estudiantes de francés lengua extranjera.	Producción escrita y oral comprensión escrita y oral, autodirigirse autoevaluarse Trabajo en colaboración	Actividades de expresión escrita <i>online</i> , participación en el foro del sitio, encontrar un amigo por correspondencia	No hay fotos, se visualizan enlaces con propuestas de trabajo
http://www.providencia.cl/adultomayor or sitio portal	Adultos mayores	Sitio oficial de la Municipalidad de Providencia, Chile. Talleres de italiano, atención en kinesiología, podología, enfermería y masoterapia	Cuidado integral del AM	Talleres de idiomas, computación, bordado, danza, pintura, yোগae tc.	Fotos de mujeres mayores (50 años)
http://www.busuu.com/a-prende-italiano-	Los usuarios tienen conexión gratuita con hablantes	Red social para el aprendizaje de idiomas. Unidades de aprendizaje que	Practicar y mejorar los conocimientos	Ejercicios de comprensión oral y producción oral	Fotos de niños de todas las nacionalidades Letra pequeña y en

<p><u>online</u></p> <p>Sitio social</p>	<p>nativos de todo el mundo en su computadora, tableta o móvil.</p>	<p>contienen el vocabulario y las frases clave de un tema específico.</p>			<p>colores pasteles</p>
---	---	---	--	--	-------------------------

ANEXO 2

The screenshot shows a web browser displaying the website 'www.podcastfrancaisfacile.com'. The page features a navigation menu with links like 'à la boulangerie 2/2', 'à la gare', 'chez le fromager', 'au marché', 'au café', and 'à la poste'. A central video player is titled 'Situation 1.' and shows a dialogue between an employee and a client in a bakery. The dialogue text is as follows:

Employé : Monsieur bonjour.
Client : Bonjour, je voudrais trois croissants au beurre, un pain aux raisins et un pain au chocolat, s'il vous plaît.
Employé : Oui, ça sera tout ?

The page also includes a 'RECEVEZ GRATUITEMENT LES NOUVELLES LEÇONS' banner, social media links for YouTube and Facebook, and a section for 'Articles récents' with links like 'Intéressé Intéressant s'Intéresser à' and 'PRENDRE RENDEZ-VOUS PAR'.

**LAS TIC Y LA AUTOEVALUACIÓN:
PERSPECTIVAS DE ALUMNOS SOBRE EXPERIENCIA DE AUTOEVALUACIÓN DE LA ORALIDAD**

Canavosio, Andrea de los Ángeles
acanavosio@gmail.com

Salinas, Julieta
julisalinasr@gmail.com

Cad, Ana Cecilia
anaceciliacad@unc.edu.ar

Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba

Los docentes son quienes históricamente están a cargo de la evaluación del desempeño oral de los estudiantes de una segunda lengua en nuestro contexto educativo. Sin embargo, ya hace unos años, y sobre todo con la incorporación de recursos tecnológicos, un nuevo paradigma sugiere la necesidad de generar autonomía por parte de los estudiantes al cuestionar las modalidades tradicionales de evaluación. Esto lleva a proponer nuevas perspectivas sobre la evaluación que incluyen a otros actores y a otros recursos que también forman parte del contexto educativo (Reynolds y Trehan, 2000). Estas nuevas perspectivas plantean instancias de evaluación iniciadas por los mismos estudiantes, quienes evalúan su propio desempeño, o también pueden ser evaluados por sus pares. De estos nuevos enfoques hacia la evaluación se desprende un cambio de rol no solo del docente, sino del estudiante, quien se convierte en participante activo en el proceso de evaluación, por lo tanto promoviendo su autonomía (Falchikov, 2005; y Haynes y McDowell, 2008 en Disasa Worabu, 2013). Este trabajo está enmarcado en la segunda etapa de un proyecto del Programa de Jóvenes Investigadores de la SeCyT, FL, que se centra en el diseño y piloteo de instrumentos de autoevaluación del desempeño oral para alumnos universitarios de ILE. Para autoevaluarse, los estudiantes deben filmarse realizando una actividad oral y luego juzgar su desempeño utilizando el instrumento diseñado. En el presente trabajo, analizaremos los resultados obtenidos a través de una entrevista focal (*focus group interview*) realizada con un grupo de estudiantes de la materia *Lengua Inglesa II* de la Facultad de Lenguas, UNC, luego del piloteo del instrumento. El artículo resalta el valor de la autoevaluación, y las potencialidades que ofrece la tecnología para su aprovechamiento.

Palabras clave: autoevaluación, segunda lengua, tecnología

Introducción

Durante el proceso de aprendizaje de una segunda lengua, necesariamente surgen instancias de evaluación, ya sea formativas o sumativas, que proporcionan datos de gran importancia y generan un impacto en la vida académica del estudiante así como también en las prácticas pedagógicas de los docentes. Por lo tanto, la evaluación se constituye como objeto de estudio de numerosas investigaciones.

Tradicionalmente, la evaluación del desempeño de los estudiantes de una segunda lengua es llevada a cabo por los docentes a cargo del curso. Sin embargo, en las últimas décadas se dio paso a un nuevo paradigma que lleva a considerar a la evaluación desde nuevas perspectivas e involucrando diferentes actores participantes del contexto educativo. Por lo tanto, surgen instancias donde la evaluación puede ser realizada por los mismos estudiantes o por sus pares, provocando un cambio de rol del estudiante, quien se convierte en participante activo de su

propio proceso de evaluación (Falchikov, 2005; y Haynes y McDowell, 2008 en DisasaWorabu, 2013) y de esta manera se promueve el desarrollo de su autonomía.

Dochy, Segers y Sluimans (1999) estudiaron el uso de diferentes modalidades de evaluación: autoevaluación, evaluación entre pares, y coevaluación. Con respecto a la implementación de la autoevaluación, estos autores concluyen que el uso de esta estrategia es sumamente beneficiosa, ya que la participación de los estudiantes en la evaluación como parte integral del proceso de enseñanza/aprendizaje, resulta indispensable, y además permite a los estudiantes ser más reflexivos respecto de los procesos que están teniendo lugar. Aportes como los de Brew (2003), Jordan (2003), Lapaham y Webster (2003) y Roach (2003) en la edición de Brown y Glasner (2003) coinciden en reconocer la importancia del rol activo del estudiante en su propio proceso de aprendizaje e ilustran la relevancia de la autoevaluación a través de los resultados obtenidos en sus investigaciones.

Otros estudios que se centraron en analizar la validez y la confiabilidad de la autoevaluación (Campbell et al. 2001; Topping 2003, Falchikov 2005; Ross 2006; Sebba et al. 2008) establecen que impulsa el uso de estrategias cognitivas de orden superior, desarrolla el pensamiento crítico, fomenta la autonomía, la motivación y el autoestima, pero es necesario un entrenamiento sistemático en el uso de esta técnica. Por su parte, autores como Baleghizadeh y Masoun (2013) estudiaron el efecto de la autoevaluación en ILE (Inglés como Lengua Extranjera) en la autoeficacia de los estudiantes. Luego de la implementación de esta técnica, las percepciones de los participantes sobre sus capacidades tuvieron un impacto positivo en su proceso de aprendizaje. Nicol y Macfarlane-Dick (2006) indican la necesidad de diálogo entre docentes y estudiantes, y entre los mismos estudiantes, sobre la retroalimentación y el desempeño mismo, para que de este modo los estándares y criterios de evaluación utilizados por docentes y alumnos sean los mismos, haciendo que la autoevaluación sea válida y confiable.

Al considerar nuestro contexto educativo, la evaluación del desempeño oral de los estudiantes es un punto crucial del proceso de enseñanza/aprendizaje en la materia *Lengua Inglesa II* de las carreras de Profesorado, Traductorado y Licenciatura de la Facultad de Lenguas (Universidad Nacional de Córdoba) donde el desarrollo de la habilidad oral es un componente esencial en la materia. Durante todo el año académico, los estudiantes participan de diversas tareas como presentaciones orales, debates en grupo, respuestas a preguntas, entre otras actividades. Además, una de las instancias de evaluación formal es oral así como una de las secciones del examen final que es de carácter eliminatorio. Por lo tanto, el desempeño oral es un punto neurálgico de la materia. Una razón más para impulsar el uso de esta técnica es nuestro contexto educativo. Debido al gran número de alumnos por comisión, tanto las instancias de práctica oral que se les ofrecen a los estudiantes en clase como las posibilidades de los docentes de brindar retroalimentación personalizada suelen no ser suficientes. Es por ello que surge el interés de abordar el presente proyecto para poder iniciar el uso de esta técnica como una práctica útil y necesaria en el desarrollo y perfeccionamiento de la competencia comunicativa de los estudiantes. El objetivo general de este proyecto fue indagar sobre el uso de la autoevaluación en la cátedra *Lengua Inglesa II* de las carreras de Profesorado, Traductorado y Licenciatura de la Facultad de Lenguas (Universidad Nacional de Córdoba). Al estar enmarcado en un Programa de Formación de Investigadores, otros dos objetivos planteados que sustentan al anteriormente mencionado, incluyen generar un espacio institucional específico de iniciación a la investigación que permita abordar la estrategia de autoevaluación de manera profunda y promover la investigación como un recorrido necesario para la formación de los/as estudiantes y egresados/as mediante la participación de éstos en el proyecto bajo estudio.

La autoevaluación como estrategia metacognitiva

La metacognición hace referencia al conocimiento y al control de la propia cognición y, según

Sundström (2005), está compuesta por tres aspectos: conocimiento estratégico (de estrategias de aprendizaje y pensamiento generales), conocimiento de tareas cognitivas (para identificar cuándo y porqué usar diferentes estrategias) y conocimiento metacognitivo (autoconocimiento sobre los componentes cognitivos y motivacionales del propio desempeño). Es decir, el autoconocimiento del estudiante tiene que ver con conocer sus fortalezas y debilidades durante su proceso de aprendizaje y actuación y con sus creencias en relación a su motivación (interés, capacidad y razones para completar cierta actividad, importancia de la actividad, entre otras). La estrategia que se analizará e implementará en el presente trabajo es la AE, incluida dentro de las metacognitivas. Cuando un individuo juzga y evalúa su desempeño basándose en el autoconocimiento se está autoevaluando (Shrauger y Osberg, 1981).

Tanto el desarrollo de la habilidad oral como su evaluación son partes cruciales del proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera. La evaluación de la oralidad puede tomar diferentes formas: uno o varios evaluadores pueden formular preguntas e interactuar con el estudiante; el o los alumnos pueden realizar presentaciones orales y /o interactuar entre ellos, entre otras (Joughin 2010). Cabe destacar que la evaluación del desempeño oral es muy compleja debido a la multiplicidad de aspectos que deben tenerse en cuenta, la variedad de factores que pueden influir la percepción del evaluador y debido a la naturaleza elusiva del habla (Luoma 2004). Mientras los alumnos hablan, los evaluadores deben prestar atención simultáneamente no sólo al desarrollo del tema sino también al uso de vocabulario relevante y estructuras gramaticales adecuadas, a la pronunciación y fluidez, entre muchas otras variantes. La complejidad del constructo hace que el proceso de evaluación sea desafiante y decisivo (Bachman y Palmer 2010). Una de las opciones que pueden ayudar a los alumnos a entender la naturaleza compleja del desempeño oral y de su evaluación es autoevaluarse.

Autores como Boud y Falchikov (1989), Boud y Brew (1995) y Geeslin (2003) definen a la autoevaluación como el proceso de establecer criterios y juzgar su propio proceso de aprendizaje, especialmente sus logros y resultados. Weisi y Karimi (2013) ubican a esta técnica en la categoría de 'formas alternativas de evaluación', junto con la retroalimentación entre pares, el uso de *portfolios*, entrevistas, entre otros. Sin embargo estos autores destacan que la autoevaluación tiene la capacidad de potenciar y maximizar los resultados del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Un número importante de estudios (Campbell y otros 2001; Topping 2003; Falchikov 2005; Ross 2006; Sebba y otros 2008) han concluido en que la autoevaluación fomenta el uso de habilidades cognitivas superiores, desarrolla habilidades reflectivas y críticas, incrementa la autonomía, la autoestima y la motivación, mejora el comportamiento durante las tareas y estimula el compromiso y participación en actividades subsiguientes. Además, puede tener un impacto positivo en la activación de conocimiento previamente adquirido y suele ayudar a que los estudiantes planeen, monitoreen y dirijan su propio proceso de aprendizaje.

Entrevistas de grupo focal

Una entrevista puede definirse como una forma especializada de comunicación entre personas para un propósito específico y sobre una temática acordada (Anderson, 1990). En una investigación cualitativa, las entrevistas pueden resultar útiles para explorar los sentimientos y las actitudes de los participantes sobre relaciones, actividades, situaciones o materiales. Como bien lo expresa Wisker (2001), esta técnica es la mas indicada para recabar datos sobre emociones, sentimientos, experiencias, temas sensibles, experiencias privilegiadas, entre otros, ya que permite tener acceso al mundo desde la perspectiva del entrevistado y explorar el significado de su experiencia.

El grupo focal o entrevista de grupo focal es una técnica cualitativa que tiene lugar cuando un moderador experimentado (el investigador) reúne a un grupo de entre seis y nueve personas con ciertas características y las hace discutir sobre un tema en particular para identificar sus

sentimientos, actitudes, percepciones e ideas sobre el tema en cuestión (Anderson, 1990; Denscombe, 2007). Este entorno resulta propicio para que un grupo relativamente homogéneo reflexione a partir de preguntas y disparadores propuestos por el entrevistador. Casey y Krueger (2000) sostienen que el entorno creado es más natural que en las entrevistas individuales ya que los participantes influyen y son influenciados por otras personas, tal como sucede en la vida real. Las características más distintivas de esta técnica, según Denscombe (2007), son tres: 1) En las sesiones el moderador propone un disparador o algún estímulo que guía la discusión; 2) El moderador no debe adoptar necesariamente una posición neutral, a diferencia de otras técnicas de entrevista; 3) La interacción entre los miembros del grupo y la opinión colectiva tiene más valor que las opiniones individuales.

El moderador desempeña un rol crucial en esta técnica, ya que la conversación no puede estar librada al azar (Bloor et al. 2001). Sus tareas incluyen organizar, conducir y controlar el proceso de la entrevista para asegurarse de la calidad de los datos generados a través de ella. Entre las características que debería presentar un moderador experimentado y habilidoso se destacan la capacidad de no juzgar las respuestas de los entrevistados, el respeto, la apertura mental, el conocimiento profundo del proyecto, la capacidad de escuchar, observar y liderar, la flexibilidad y la paciencia (Dawson y Manderson, 1993; Morgan, 1997).

En una fase inicial de una entrevista focal se debe realizar un trabajo minucioso en organización previa. Los investigadores deben tener los objetivos bien claros para poder contactar a los participantes con anticipación y advertirles sobre las metas de la actividad. Se debe fijar un horario y lugar para la entrevista que sea conveniente para los participantes y en donde no vaya a haber interrupciones.

En esta fase inicial también se deben planear el tipo y la cantidad de preguntas que se van a utilizar para la entrevista. Generalmente se incluyen cinco o seis preguntas pero mucha de la discusión puede darse a partir del desarrollo de la entrevista. Anderson (1990) propone algunos puntos a tener en cuenta para formular estas preguntas. Este autor expresa que las preguntas de grupo focal deben ser abiertas, cualitativas (evitar cuantificadores). Se evitan preguntas directivas y se evita solicitar fundamentación. Lo que este autor sugiere es hacer un bosquejo con la mayor cantidad de preguntas posibles y luego seleccionar las más apropiadas. Las preguntas finales deben ser secuenciadas de manera que la conversación fluya de manera natural.

El día de la entrevista es importante que haya un periodo de transición inicial en donde los participantes puedan hablar de otros temas y relajarse antes de comenzar. Luego el moderador puede iniciar la sesión agradeciendo a los presentes por su colaboración, informando por qué fueron elegidos para la entrevista y cómo funcionan las reglas de confidencialidad. Después de este momento inicial comenzará formalmente la entrevista, en la cual el moderador introducirá las preguntas una a una. Para facilitar la interacción entre los participantes, la entrevista puede realizarse en la lengua materna de los entrevistados (Rice y Ezzy, 1999). La extensión de la entrevista puede variar entre una y dos horas. Anderson (1990) sostiene que el moderador debe agradecer a los participantes al final de la entrevista pero no realizar un resumen de la entrevista ya que el objetivo de la misma no es llegar a un consenso de opiniones sino explorar al máximo las diferentes opiniones y perspectivas sobre el tema.

Es de suma importancia que la entrevista sea grabada con un aparato cuyo aspecto y ubicación no distraiga a los participantes. Además, la presencia de moderadores asistentes que tomen notas de campo suele ser indispensable. Estas notas sirven como complemento al audio que resulta de la grabación. Se pueden usar ciertos códigos para registrar diferentes datos sobre la entrevista, el comportamiento y el lenguaje no verbal de los entrevistados.

Respecto de cómo reportar los resultados, Alderson (1990) afirma que se puede realizar un resumen general de las ideas principales expresadas por los participantes, lo cual puede ir acompañado de citas textuales que permiten tener acceso a las opiniones de los entrevistados en sus propias palabras.

Entre las desventajas del uso de la técnica de grupo focal, se puede mencionar la dificultad

para coordinar y lograr que asistan todos los participantes seleccionados a la sesión. Otra limitación se puede presentar durante la entrevista cuando hay un miembro o un grupo pequeño de participantes que domina la conversación. Esto puede hacer que algunos participantes se adapten a las respuestas u opiniones de otros de los entrevistados aunque no las compartan (Gorman y Clayton, 2005).

Metodología

Los participantes de este estudio son estudiantes de *Lengua Inglesa II* de la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba. Durante el año 2018, en base a los resultados de la etapa exploratoria llevada a cabo en el año 2017, se diseñó un instrumento de autoevaluación de la oralidad en *Lengua Inglesa II*. El diseño de dicho instrumento se realizó a partir de los datos obtenidos mediante: 1) piloteo de una grilla analítica, 2) piloteo de un instrumento de reflexión sobre el propio desempeño oral y 3) entrevistas a alumnos participantes sobre el uso de estos dos instrumentos.

Se piloteó el instrumento en un número reducido de estudiantes (6). Cada estudiante recibió una actividad similar a la que se utilizan durante las instancias de evaluación oral y tuvieron unos 10 minutos de tiempo de preparación. Cuando consideraron estar listos, se grabaron audiovisualmente realizando la actividad. Luego de concluir, analizaron individualmente sus grabaciones y completaron la grilla de autoevaluación a partir de lo que observaron. Al finalizar con la autoevaluación, los seis alumnos participantes fueron entrevistados de manera grupal (en inglés, *focus group interview*).

Durante la entrevista hubo una docente-investigadora moderadora y dos docentes-investigadoras que tomaron notas de campo de sus apreciaciones sobre el desarrollo de la entrevista y sobre cuestiones que no pueden ser captadas por un grabador, por ejemplo, el lenguaje no verbal de los participantes. Los entrevistados y las moderadoras se sentaron en una ronda y en el centro se colocó el grabador para registrar toda la entrevista. La moderadora guió la entrevista siguiendo una serie de preguntas previamente seleccionadas (ver Apéndice 1). La entrevista tuvo una extensión de aproximadamente 45 minutos. En las semanas siguientes, la entrevista fue desgrabada en su totalidad por integrantes del equipo de investigación para poder realizar posteriormente el análisis cualitativo e interpretativo de los datos obtenidos a través de la grabación y de las notas de campo.

Resultados

El grupo de estudiantes que participaron de la entrevista focal pudieron reflexionar tanto sobre su experiencia como sobre el uso de una técnica como la autoevaluación.

La primera pregunta de la entrevista indagaba sobre cómo se habían sentido durante la experiencia de autoevaluarse, si les había gustado. En general, las respuestas indicaban que los estudiantes encontraban esta técnica de autoevaluación como positiva y productiva, aunque les resultó difícil verse grabados en un video. Algunos indicaron que se daban cuenta de cosas a las que no le prestaban atención en su desempeño, por ejemplo la proyección de voz o las miradas. En un caso, un estudiante señaló que era raro autoevaluarse y comentó que era “chocante ver una hoja donde tengas que ponerte una nota”. Sin embargo, la mayoría de los estudiantes coincidió en que era una experiencia positiva.

En relación a la primera pregunta, la segunda exploraba los gustos de los estudiantes a la hora de grabarse, si preferían video o solo audio, y cuáles eran los beneficios de filmarse. Por empezar, ninguno había tenido la experiencia de filmarse pero todos coincidieron en sus beneficios, específicamente en notar todo lo que se comunica a través del lenguaje corporal. Si bien algunos indicaron que filmarse genera más nervios, es más difícil o es más incómodo, expresaron la necesidad de superar esos nervios ya que van a estar expuestos a muchas situaciones en las que tengan que hablar en público, por lo tanto filmarse se presenta como

una herramienta para poder practicar y subsanar errores.

La tercera pregunta se enfoca en la utilidad de autoevaluarse o si tal vez los estudiantes consideraban a esta técnica como una pérdida de tiempo. Asimismo, se preguntó a los estudiantes si aplicarían la autoevaluación en otras materias o inclusive en otras tareas para preparar por ejemplo una presentación oral. Al comienzo de la discusión de esta pregunta, los estudiantes expresaron que filmarse proporcionaba mayores beneficios que solamente grabar la voz, por ejemplo ver el lenguaje corporal. Todos coincidieron en la utilidad de la imagen, ya que verse en el video les brinda mayor información sobre su desempeño y aquellos aspectos que deben mejorar. Un estudiante indicó que muchas veces ponen foco en el contenido y no tienen en cuenta otros aspectos igual de relevantes. De igual modo, hubo gran consenso en la dificultad de verse a sí mismos en imágenes, ya que para todos fue la primera vez en filmarse. La moderadora animó a los estudiantes a pensar en incorporar la autoevaluación como una práctica regular. Un estudiante sugirió volver a hacer el mismo video, teniendo en cuenta los errores para corregirlos en futuras instancias. La moderadora luego comentó sobre el entrenamiento para poder aplicar la autoevaluación y transferirla a otras materias. Un estudiante reflexionó sobre la necesidad de autoevaluarse a futuro ya que expresó que “no podemos hablar inglés sintiéndonos incómodos”. En otro caso, un estudiante propuso una instancia concreta en la que podrían autoevaluarse, particularmente una materia en la que las presentaciones son en inglés.

La cuarta y quinta pregunta se dirigían al instrumento diseñado en particular para este proyecto y el cual los estudiantes habían piloteado. Se dio lugar a sugerencias y críticas sobre elementos ausentes o posibles cambios así como también a los ítems del instrumento en particular que pudieran haber causado confusión o dificultad. La mayoría de los estudiantes consideraron que el instrumento era útil, especialmente porque combinaba la grilla analítica y preguntas abiertas. En el caso de la grilla, los estudiantes observaron los beneficios de contar con categorías para poder autoevaluarse. De esa manera, sabían cuáles eran los aspectos a los que debían prestar atención al momento de filmarse, y por ende para futuras situaciones en que tuvieran que autoevaluarse. Si bien expresaron conformidad con la grilla analítica, se mostraron críticos ante la falta de conocimiento de algunas categorías, y de no saber cómo utilizarlas. Por ejemplo, un estudiante indicó que no sabía a qué se refería la categoría de entonación. En otro caso, un estudiante no sabía a qué se refería el aspecto “cita de fuentes” lo que la moderadora explicó para que no quedaran con dudas. Con respecto a la sección de preguntas abiertas, los estudiantes estaban de acuerdo en que las preguntas eran relevantes porque los guiaban para poder hacer una buena autoevaluación. Un estudiante señaló que la ventaja de la pregunta abierta es que no queda solamente en el error como tal sino que invita a reflexionar sobre las maneras de mejorar el desempeño.

A la pregunta de si les hubiese gustado a los alumnos implementar la autoevaluación a lo largo de la materia, los alumnos respondieron de manera positiva. La implementación del instrumento de autoevaluación facilitaría el proceso de que los alumnos puedan comparar sus debilidades y fortalezas a lo largo del año. Además de que los comprometería aún más con el proceso de búsqueda de estrategias que le permitan superar sus debilidades. Finalmente, si este proceso es llevado a cabo con éxito, el alumnado desarrollaría un amplio sentido de la satisfacción de los objetivos alcanzados durante el año. Sin embargo, hubo alumnos que expresaron que el proceso de autoevaluación debería estar circunscripto dentro de un proceso de evaluación macro en donde también recibieran retroalimentación por parte de un par porque les ayudaría a ganar seguridad en lo aprendido. Otros manifiestan que los nervios de la autoevaluación no les permitirían evaluarse de forma objetiva.

Al mismo tiempo que los alumnos se mostraron a favor de integrar la autoevaluación, manifestaron su preocupación por no sentirse lo suficientemente capacitados para llevar a cabo dicho proceso. En primer lugar, los alumnos expresaron la dificultad de ubicar su desempeño en las categorías ofrecidas en la hoja de autoevaluación. Incluso se trajo a colación el carácter subjetivo que puede tener una evaluación si no se conoce un criterio apropiado.

Por esto, algunos alumnos sugieren que se los presenten con modelos ejemplares de cada categoría de desempeño para ganar seguridad al momento de autoevaluarse. En segundo lugar, algunos alumnos hicieron referencia a cómo su falta de seguridad y poca expectativa de logro en general afecta su objetividad al momento de autoevaluarse, y consecuentemente siempre se asignarían notas bajas que no responderían a su desempeño sino a su inseguridad. Los alumnos que participaron de esta experiencia enunciaron estar a favor de recibir entrenamiento en el uso de la hoja de autoevaluación ya que esta podría contribuir al desarrollo de su confianza y la internalización de criterios de corrección que les facilitaría a los alumnos saber si cumplen con los requisitos y las estrategias necesarias para lograr alcanzar un aprendizaje satisfactorio.

Otra ventaja del entrenamiento en la autoevaluación está en su impacto en el desarrollo profesional tanto de los profesores como los traductores. A los profesores les puede ayudar a transformarse en un mejor modelo lingüístico mientras que a los traductores permitirá realizar un mejor trabajo de traducción y edición. Uno de los alumnos entrevistados acotó que su opinión no se puede lograr un cierto nivel de perfeccionismo en una profesión si hay ausencia de autocrítica. Todo lo expuesto por los alumnos durante este trabajo experimental fue corroborado por las observaciones de campo realizadas por las docentes encargadas de relevar los datos de campo. A través del lenguaje corporal, interjecciones y risas nerviosas los alumnos demostraron su afinidad con lo que los otros alumnos iban expresando.

Por todo lo expuesto, cuando se le preguntó a los alumnos que cambiarían el procedimiento de implementación de la hoja de autoevaluación, alegaron que era necesario mayor entrenamiento en la técnica, posee un alto grado de conocimiento de los criterios de evaluación y tener un modelo ejemplificador para saber cómo actuar. Se destacó que este procedimiento los iluminó sobre diferentes aspectos que hacen a la evaluación de la oralidad. Muchos alumnos manifestaron que durante el desarrollo de un examen oral su foco está en el contenido y no tanto en otros elementos como la proyección de voz, el lenguaje corporal y la entonación. Por lo que esta experiencia de pilotaje de la hoja de evaluación fue una instancia de crecimiento del desarrollo de la oralidad.

Conclusiones

Durante este trabajo de investigación, se pudo observar como el uso de las tic en educación superior pueden jugar un papel fundamental para la implementación de la autoevaluación. En este caso, la posibilidad de grabarse les permitió a los alumnos adoptar un rol activo en su propio proceso de evaluación. Por un lado lograron el proceso global que comprende la evaluación de la oralidad: contenido, proyección de voz, lenguaje corporal, entre otros. De esta manera, la autoevaluación contribuye a generar alumnos más reflexivos de su propia práctica, fomenta el pensamiento crítico y la autonomía mientras que puede fortalecer la motivación y el autoestima de los alumnos. Para que este proceso sea beneficioso es necesario que los docentes y alumnos dialoguen para aunar criterios y estándares de evaluación, y programar un entrenamiento sistemático de dicha herramienta para lograr una buena implementación.

Referencias bibliográficas

- Anderson, G. (1990). *Fundamentals of educational research*. London: The Falmer Press.
- Baleghizadeh, S. y Masoun, A. (2013). The effect of self-assessment on EFL learners' self-efficacy. *TESL Canada Journal/Revue TESL du Canada*, 31(1), 42-58.
- Bloor, M., Frankland, M., Thomas, M. y Robson, K. (2001). *Focus groups in social research*. London: Sage.
- Boud, D. y Brew, A. (1995). Developing a Typology for Learner Self Assessment Practices. *Research and development in Higher Education*, 18.

- Boud, D. y Falchikov, N. (1989). Quantitative Studies of Self-assessment in Higher Education: a Critical Analysis of Findings. *HigherEducation*, 18(5), 529-549.
- Campbell K., Mothersbaugh D., Brammer C. y Taylor T. (2001). Peer versus self-assessment of oral business presentation performance. *Business Communication Quarterly* 64(3), 23–42.
- Casey, M.A. & Kueger, R.A. (2000). Focus groups: A practical guide for applied research. (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dawson, S. y Manderson, L. (1993). A manual for the use of focus groups. International Nutrition for Developing Countries (INDFC).
- Dilshad R. M. y Latif M. I. (2013). Focus Group Interview as a Tool for Qualitative Research: An Analysis. *Pakistan Journal of Social Sciences (PJSS)*, 33(1), 191-198.
- Disasa Worabu, R. (2013). *Learners' Self-assessment of their Oral Performance in EFL Classrooms: The Case of Wollega University*. (Unpublished doctoral dissertation). Addis Ababa University, Ethiopia.
- Dochy, F; Segers M. y Sluijms, D. (1999). *The Use of Self-, Peer and Co-Assessment in Higher Education: a review*. Studies in Higher Education, 24:3, 331-350.
- Dochy, F; Segers M. y Sluijms, D. (1999). *The Use of Self-, Peer and Co-Assessment in Higher Education: a review*. Studies in Higher Education, 24:3, 331-350.
- Falchikov, N. (2005). *Improving assessment through student involvement: practical solutions for aiding learning in higher and further education*. London/New York: RoutledgeFalmer.
- Geeslin, K. L. (2003). Student Self-Assessment in the Foreign Language Classroom: The Place of Authentic Assessment Instruments in the Spanish Language Classroom. *Hispania*, 86(4), 857-868.
- Gorman, G.E. y Clayton, P. (2005). *Qualitative research for the information professionals: A practical handbook*. London: Facet Publishing.
- Joughin, G. (2010). A Short Guide to Oral Assessment. Leeds Metropolitan University and The University of Wollongong. Recuperado de www.leedsmet.ac.uk/100317_36668_ShortGuideOralAssess1_WEB.pdf
- Luoma, S. (2004). *Assessing Speaking*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Morgan, D.L. (1997). Focus groups as qualitative research. Newbury Park: Sage.
- Nicol, D. y Macfarlane-Dick, D. (2006) Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice, *Studies in Higher Education*, 31:2, 199-218.
- Rice, P. L. y Ezzy, D. (1999). *Qualitative research methods: A health focus*. Oxford: Oxford University Press.
- Ross, J. A. (2006). The Reliability, Validity and Utility of Self-Assessment. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 11(10), 1-132.
- Sebba, J., Deakin-Crick, R., Lawson, H., Yu, G., Harlen, W., y Durant, K. (2008). *Systematic review of research evidence of the impact on students in secondary schools of self and peer assessment*. London: EPPI-Centre SSRU.
- Shrauger, S. J., & T. M. Osberg. (1981). The relative accuracy of self-prediction and judgments by others in psychological assessment. *Psychological Bulletin*, 90, 322-351.
- Sundström, A. (2005). Self-assessment of knowledge and abilities: A literature study. *Umea Universitet*, 54.
- Topping, K. (2003). Self- and peer assessment in school and university: Reliability, validity and utility. En Segers M, Dochy F. and Cascallar E. (eds.) *Optimising New Modes of Assessment: In Search of Qualities and Standards*. Dordrecht: Kluwer Academic, pp. 55–87.
- Weisi, H. y M. N. Karimi, (2013). The effect of self-assessment among Iranian EFL learners. *Procedia - Social and Behavioural Sciences*, 70, 731-737.

APÉNDICE 1

ENTREVISTA FOCUS GROUP a los alumnos de Lengua Inglesa 2 luego de haber participado de la experiencia de autoevaluarse con el instrumento diseñado

1. ¿Les gustó la experiencia de autoevaluarse? ¿Cómo se sintieron?
2. ¿Prefieren grabarse la voz o filmarse? ¿Cuáles son las ventajas de filmarse?
3. ¿Piensan que es útil autoevaluarse? ¿Una pérdida de tiempo? ¿Piensan que podrían incorporar la técnica de la AE como práctica frecuente para mejorar su desempeño oral no solo en Lengua inglesa, sino en fonética, o para ensayar para una presentación oral, entrevista, etc?
4. ¿Les resultó práctico el instrumento de evaluación? ¿Qué les gustó? ¿Qué le cambiarían/agregarían?
5. ¿Entendieron todos los ítems? ¿Les resultó fácil identificar a qué refería cada uno?
6. ¿Le gustaría que la AE se hubiera implementado en más actividades? ¿A lo largo de todo el año en la materia L2?
7. ¿Les resultó fácil identificar la calidad de su desempeño o creen que necesitan un entrenamiento en autoevaluación para autoevaluarse de manera más precisa?
8. ¿Sienten que están capacitados para autoevaluar su desempeño? ¿Qué más necesitarían?
9. ¿Es importante desarrollar la habilidad de autoevaluarse en el proceso de formación en este caso de futuros profesionales de la lengua?
10. ¿Qué cosas sugerirían cambiar? ¿Qué te hubiera gustado que hubiera sido diferente del procedimiento de implementación de la técnica?

LA MEDIACIÓN TECNOLÓGICA EN UN TALLER INTEGRADOR DE ENSEÑANZA DE INGLÉS EN EL NIVEL SUPERIOR

Cardozo, C. Andrés

andrescardozo540@gmail.com

Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba. Esc. Normal Superior Villa del Totoral

Orta González, M. Dolores

doloresorta@yahoo.com

Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba

Raspanti, Rafael S.

rraspanti@hotmail.com

Esc. Normal Superior Villa del Totoral

En los últimos años, gracias a las posibilidades brindadas por las NTIC, la enseñanza de lenguas extranjeras en los distintos niveles educativos se ha visto altamente beneficiada. Este beneficio se traduce principalmente en el fomento del aprendizaje en entornos emergentes, ya que los numerosos dispositivos móviles y los recursos educativos abiertos (REA) disponibles promueven instancias de aprendizaje colaborativo y de integración de habilidades y contenidos de las distintas áreas de la lengua extranjera. En las carreras superiores en inglés en la provincia de Córdoba, además de los espacios curriculares pertinentes a la adquisición del idioma extranjero, tales como Prácticas Discursivas del Inglés, Gramática y Fonética y Fonología, los alumnos deben participar de un taller integrador que propone la realización de actividades que ayuden a articular los aprendizajes adquiridos dichos espacios curriculares, tarea que a veces se vuelve dificultosa por las restricciones de tiempo y espacio. Con el fin de facilitar dicha tarea, en 2017, en un profesorado de inglés en Córdoba, se utilizaron las TIC para la producción conjunta de material audiovisual basado en la escritura creativa y la integración de habilidades. En el marco del taller integrador, los alumnos produjeron en grupos narraciones basadas en cuentos y novelas cortas trabajadas en clase. Posteriormente, produjeron videos incorporando elementos audiovisuales tales como diapositivas, videograbaciones, grabaciones de voz, música e imágenes con licencia libre, y dibujos producidos por los mismos alumnos. En el presente trabajo describiremos las actividades propuestas en base al conjunto de necesidades planteadas y a la teoría que enmarca nuestra propuesta (aprendizaje colaborativo mediado por las TIC). En segunda instancia, presentaremos los resultados de la evaluación de la propuesta pedagógica por parte de los alumnos (obtenidos a través de encuestas), y finalmente, en base a estos datos analizaremos la eficacia de la propuesta con respecto al eje teórico propuesto.

Palabras clave: autonomía, aprendizaje colaborativo, integración, habilidades

Descripción del problema

Uno de los mayores problemas en el primer año de estudios es el escaso nivel de autonomía en la escritura creativa. Esto se debe muchas veces a la falta de confianza en las propias capacidades, ya que al ser el primer año de estudios, muchos de los alumnos no cuentan con suficiente instrucción previa en la lengua extranjera. Una de las maneras más efectivas para salvaguardar esta falencia y propiciar la creación del conocimiento es a través del aprendizaje colaborativo, cuyo principal enfoque es la interacción social como base para el desarrollo cognitivo y de creación del conocimiento (Vygotsky, 1987), ya que son enfoques que se

centran más en el alumno como ser social que otros métodos más tradicionales que se enfocan en el mero completamiento del programa o planificación (Gardner, 1985; Richards y Rodgers, 1986). Sin embargo, para que este tipo de aprendizaje pueda darse resulta necesario que el trabajo entre los miembros del equipo sea coordinado y que el tiempo destinado a la resolución de una actividad sea el suficiente como para garantizar una interacción eficiente para la producción de conocimiento (Dillenbourg, 1999). Una de las alternativas para maximizar el tiempo de producción colaborativa es a través del uso de las NTIC.

Históricamente, las tendencias en cuanto a la implementación de las TIC se han dado de manera dispar en distintos contextos. En algunos casos, esto se debe a una diferencia más bien cultural que condiciona la aceptación de las TIC o su rechazo (Taipale, 2014), que a su vez afecta las posibilidades de mediación tecnológica en los entornos educativos. En contextos menos favorecidos económicamente, las tendencias en materia de NTIC se ven retrasadas por las condiciones de estos entornos, ya que no siempre se cuenta con los medios necesarios para su implementación (Chiappe, 2016). Sin embargo, gracias a que la tecnología móvil está ahora al alcance de la mayoría del alumnado, es posible potenciar las actividades en los entornos personales de aprendizaje, maximizando de esta manera no solo el tiempo para la producción sino también la posibilidad de mejorar la calidad de la misma a través del aprendizaje colaborativo, y trabajar para lograr un aprendizaje cada vez más autónomo.

Descripción del contexto de intervención

La presente experiencia se llevó a cabo en la Escuela Normal Superior Villa del Totoral, en el norte de la provincia de Córdoba. En el profesorado de inglés que se dicta en esta institución, los alumnos, desde el primer año, deben acreditar no solo las asignaturas, seminarios y talleres propios de la carrera, sino que también deben participar de talleres integradores. El taller integrador, entendido como un “espacio institucional que posibilita el diálogo, la reflexión y la construcción colaborativa en relación con distintas temáticas y experiencias que tienen lugar a lo largo del trayecto formativo” (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2013, pp. 22). En estos talleres, los profesores involucrados proponen distintas actividades en las que se procura integrar los contenidos cubiertos en los distintos espacios curriculares, propiciando el aprendizaje colaborativo, además de la reflexión sobre la práctica docente.

Descripción de la experiencia

Durante el cursado del primer año, los alumnos del profesorado de inglés trabajaron con distintas historias en formato cuento o novela, adaptadas al nivel inicial y pre-intermedio. Algunas de estas historias son clásicos conocidos como *Rip Van Winkle and the Legend of the Sleepy Hollow* de Washington Irving, *Frankenstein* de Mary Shelley, y *The Wrong Man* de Kris Anderson. En una primera instancia, luego del trabajo de la lectura comprensiva y trabajo de vocabulario, los alumnos debieron practicar, de manera individual, la redacción de un resumen de la historia. Posteriormente, para la realización del taller integrador, los alumnos trabajaron en equipo en la creación de historias derivadas de las historias base, basados en las prácticas propias del *fanfic*, en tanto se presentan narraciones originales dentro del universo provisto por las historias estudiadas, con la libertad de utilizar sus personajes y agregar otros (Torti Frugone, 2016). Para el plenario final, se pidió a los alumnos que produzcan un video-presentación con narración en voz alta grabada por los integrantes de cada equipo. Para la realización de esta tarea, contaron con un período de tres semanas en las que los profesores estuvieron a disposición de los alumnos para el andamiaje de la tarea misma o de la utilización de las herramientas propuestas para la confección del material audiovisual.

Contextualización – objetivos

A través de la actividad diseñada para este taller, el equipo de profesores tuvo como objetivo principal, a través de la puesta en práctica de los conocimientos trabajados como parte de los programas de estudios de los distintos espacios curriculares individuales de manera integrada, propiciar la escritura creativa e incentivar el trabajo colaborativo a través de la implementación de las NTIC, con miras a consolidar el aprendizaje autónomo a largo plazo.

Contenidos trabajados

Desde el espacio de Prácticas Discursivas I, los alumnos trabajaron con los conocimientos adquiridos sobre la escritura narrativa en las distintas unidades del programa. Se prestó atención a distintos aspectos típicos de este tipo textual, tales como la estructura del texto, la distribución de la información, los tiempos verbales más frecuentemente utilizados, la utilización de conectores para la organización efectiva de la narración, etc. Además, se incentivó a que utilicen vocabulario variado y las estructuras gramaticales trabajadas en clase. En cuanto a lo trabajado en Fonética y Fonología I, se instó a los alumnos a que prestaran especial atención a los elementos segmentales (fonemas puros y alófonos) y a las reglas generales de acentuación. En menor medida, debido a que no forma parte del programa de estudios del primer año, se los animó a que presten atención a la entonación y otros rasgos paralingüísticos tales como el volumen, las pausas, el ritmo y otros ajustes articulatorios.

Espacios curriculares involucrados

En el taller integrador del primer año de las carreras de inglés, los espacios curriculares involucrados son cuatro. Dentro del campo de la formación general participa el espacio de Problemáticas Socioantropológicas en Educación y en cuanto al campo de la formación docente participa Práctica Docente I, mientras que dentro del campo de la formación específica, los espacios que forman parte son Prácticas Discursivas en Inglés I y Fonética y Fonología Inglesas I. Uno de los mayores desafíos es lograr que las actividades propuestas sean transversales a todos los espacios. Como una solución a este problema, desde las cátedras de primer año se propuso realizar, en una primera instancia, actividades que se desprendan de los contenidos cubiertos en la formación específica, más específicamente de producción en la lengua meta, y en un segundo momento reflexionar desde las unidades curriculares restantes. La actividad desarrollada en el presente trabajo buscó así integrar los contenidos de Prácticas Discursivas I y Fonética y Fonología I. Como en muchas ocasiones es difícil incluir la Fonética y Fonología en actividades de producción, se propuso la presentación de un video con grabaciones de los alumnos relatando la redacción en voz alta para que puedan poner en práctica los conocimientos adquiridos en este último espacio curricular.

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

La alfabetización audiovisual es imperativa en una sociedad en la que la información se encuentra totalmente mediada por las imágenes audiovisuales. En este nuevo panorama, se corre riesgo no solo de desinformación sino también de un retroceso a la recepción y generación del conocimiento. Es por eso que es conveniente incentivar a los alumnos a que participen activamente en la construcción del conocimiento a través de distintas estrategias; y siendo lo audiovisual un elemento propio de la vida diaria que ya atraviesa las aulas porosas de hoy (Dussel, 2017), los alumnos encuentran el proceso de aprendizaje mucho más significativo. Por esta razón, para el último taller del 2017 se propuso un trabajo en equipos para practicar la narración creativa y exponer dicha redacción en forma de video. Para ello, se orientó a los alumnos en cuanto a las herramientas y recursos que podían utilizar para llevar a cabo las

actividades. En cuanto a las herramientas, la mayoría de los alumnos contaba con teléfonos móviles que fueron utilizados para facilitar la tarea de tomar fotografías y grabar videos y audios. Cabe destacar que algunos grupos también contaban con cámaras y micrófonos de mayor complejidad, los cuales prefirieron utilizar para mejorar la calidad de la producción final. Además, se alentó a los alumnos a utilizar las siguientes herramientas en línea como alternativa a las ofrecidas por los sistemas operativos más comunes y ya conocidas:

- *Jing* (<https://www.techsmith.com/jing-tool.html>) es un programa de descarga gratuita que permite realizar capturas de pantalla y agregar texto, y grabar una porción de la pantalla con sonido desde el micrófono.
- *PocketDivxEncoder* (http://www.pocketdivxencoder.net/EN_index.htm) es un programa de descarga gratuita que permite al usuario agregar subtítulos a un video.
- *PowToon* (<https://www.powtoon.com/home/g/es/>) ofrece la oportunidad de que el usuario genere sus propias caricaturas e historias y cree sus propias presentaciones.
- *Video Toolbox* (<http://videotoolbox.com/>) es una herramienta *online* diseñada para editar videos, agregar subtítulos y sonido o silenciar un sonido existente en un video, cortar y unir videos.
- *Vocaroo* (<https://vocaroo.com/>) permite realizar grabaciones de audio utilizando el micrófono de la computadora o dispositivo móvil y luego almacenar dichas grabaciones en la nube o descargar para su utilización fuera de línea.

Habilidades / competencias comunicativas y digitales

Mediante la producción de material audiovisual se logró trabajar la competencia lingüística, a partir tanto de los contenidos léxico-gramaticales propios de la materia Prácticas Discursivas como de aquellos referidos a los rasgos segmentales y supra segmentales cubiertos en Fonética y Fonología. El trabajo colaborativo andamiado por el profesor (Vygotsky, 1987) se enfocó en el desarrollo de la competencia y habilidades sociolingüísticas concernientes al uso de formas lingüísticas apropiadas al contexto y la audiencia. Las competencias discursiva y estratégica se abordaron también durante el andamiaje y acompañamiento de la grabación individual y la construcción grupal de las producciones audiovisuales.

En cuanto a las competencias digitales abordadas, según el modelo propuesto por Dudeney, Hockly y Pegrum (2013), se requirió de la puesta en práctica de la Alfabetización de Remixado por parte de los alumnos en la recreación de las historias basada en los principios de *fanfic*, así como en el diseño de elementos visuales que acompañen a la producción. Para el desarrollo de las actividades propuestas, se ejerció la Alfabetización Multimedial, con la preponderancia de la imagen, y la Alfabetización Participativa. La Alfabetización Multimedial permitió a los alumnos hacer un uso correcto de los archivos de audio, imagen y video generados y de las aplicaciones utilizadas para construir el producto final, mientras que la Alfabetización Participativa posibilitó el trabajo conjunto en la resolución de la tarea mediante intercambios significativos conducentes al desarrollo de una narración interesante y coherente.

Impacto y evaluación de la experiencia

En cuanto al impacto de la experiencia, se pudo observar, a simple vista, un alto nivel de participación y compromiso de los alumnos en comparación con otras actividades propuestas. Esto tiene que ver con la motivación propia de instancias en las que los aprendices pueden interactuar con las NTIC, ya que se encuentran en consonancia con lo que los nativos digitales (Prensky, 2001) o los *Pulgaritos* que acceden a un mundo portátil (Serres, 2013) esperan de la experiencia áulica. Por otro lado, este tipo de actividades, al tratarse de tareas que se enfocan en gran medida en la creatividad dentro de las posibilidades que se corresponden con las competencias actuales de los alumnos, representa un trabajo que fomenta la autonomía en gran medida (Berrocoso et al, 2010).

Para evaluar la experiencia se pidió a los alumnos que completaran una breve encuesta que permitiera ver su perspectiva respecto de la efectividad de la actividad. La encuesta se dividió en dos secciones: una de evaluación del trabajo colaborativo y otra sobre la actividad en sí.

En cuanto al trabajo en equipo, las encuestas confirmaron la apreciación inicial: el 89% de los alumnos respondió que hubo una participación constante de todos o casi todos los integrantes del equipo, mientras que el 11% restante contestaron que los alumnos involucrados en todas las etapas fueron la mitad de los integrantes. En cuanto a la predisposición de los miembros del grupo, el 68% de los encuestados manifestó que todos los miembros se encontraban dispuestos a realizar la tarea, mientras que el 32% respondió que más de la mitad de los miembros del equipo se encontraban dispuestos a realizar la actividad. Con respecto a la producción en equipo, el 45% manifestó que la presentación final fue “adecuada”, mientras que el 50% consideró que su trabajo fue “satisfactorio” o “muy satisfactorio”. Solo el 5% no estaba conforme con su trabajo, calificando la producción como “insatisfactoria”.

En cuanto a la producción mediada por las TIC, los alumnos calificaron la actividad propuesta de la siguiente manera: el 18% de los encuestados manifestó que la actividad no fue “ni buena ni mala”, mientras que el 55% consideró que fue “buena” y el 27% respondió que fue “muy buena”. Entre las preguntas más específicas, se destacan los siguientes resultados: el 82% consideró que la actividad fue “interesante” o “muy interesante” y el mismo porcentaje dijo que la actividad fue “útil” o “muy útil”; mientras que el 86% consideró que fue una propuesta entretenida y el mismo porcentaje consideró que la actividad es importante. Sólo el 14% manifestó que la no creía que la actividad fuera productiva.

Referencias bibliográficas

- Berrocoso, J. V., Arroyo, M. D. C. G., y Díaz, M. J. S. (2010). Políticas educativas para la integración de las TIC en Extremadura y sus efectos sobre la innovación didáctica y el proceso enseñanza-aprendizaje: la percepción del profesorado. *Revista de educación*, 352, 99-124.
- Chiappe, Andrés (2016). Tendencias sobre contenidos educativos digitales en América Latina, Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Dillenbourg, P. (1999). What do you mean by “collaborative learning”? En P. Dillenbourg (ed.). *Collaborative learning: cognitive and computational approaches*. Oxford, UK: Elsevier.
- Dudeney, G., Hockly, N., & Pegrum, M. (2013). *Digital Literacies: Research and Resources in Language Teaching*. New York, US: Taylor & Francis.
- Dussel, I. (2017). Sobre la precariedad de la escuela. En: J. Larrosa (Ed.), *Elóquio da Escola*. Belo Horizonte, MG: Autêntica
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The Role of Attitude and Motivation*. London: Edward Arnold.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. (2013) *Diseño curricular profesorado de inglés*. (Resolución Ministerial 96-14). Córdoba.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5): 1-6.
- Richards, J. C. y Rodgers, T. S. (1986). *Approaches and methods in language teaching*. New York: Oxford University Press.
- Taipale, S. (2014). The affordances of reading/writing on paper and digitally in Finland. *Telematics and Informatics*, 31(4), 532-542.
- Torti Frugone, Y. D. L. M. (2016). Los nuevos productos culturales digitales en Argentina. Fanfics, fanart y fan videos en la cultura del fandom de Buenos Aires (2001-2012).
- Serres, M. (2012). *Pulgarcita. El mundo cambió tanto que los jóvenes deben reinventar todo: una manera de vivir juntos, una manera de ser y de conocer...* Barcelona: Gedisa.
- Vygotsky, L. S. (1987). *The Collected Works of L.S. Vygotsky. Problems of General Psychology, Vol. I*. New York: Plenum.

**RE-SIGNIFICACIONES DE LAS TIC EN EDUCACIÓN FORMADORA DE FORMADORES:
PROYECTOS TIC DESDE WEB 2.0**

Cheme Arriaga, Romina
rominacheme@gmail.com

Frank, Carolina
carolinafrank71@gmail.com

García, Aurelia
aure.garcia09@gmail.com

Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam

La alfabetización digital ha puesto al docente en una situación paradójica: se espera que sea el docente quien propicie en los alumnos el desarrollo de sus capacidades para la innovación, la flexibilidad y el compromiso necesarios en esta emergente sociedad de la información y, asimismo, se espera que docentes y escuela mitiguen y contrarresten las profundas desigualdades socio-económicas y disgregación del sentido comunitario (Hargreaves, 2003). Esta gran brecha digital de la que hablamos se intenta disminuir a través de la alfabetización digital de docentes y alumnos, alfabetización que supone cambios no sólo en los modos de hacer y de pensar la información, sino también en el modo de entender el mundo y actuar sobre él, reflexionando sobre lo global y lo local. Las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) inmersas en la sociedad del siglo XXI deberán oportunamente y conscientemente convertirse a TAC (Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento) (Sancho Gil, 2008), profundizando en el análisis de las posibilidades y limitaciones tecnológicas dentro de los contextos educativos actuales, promoviendo interés en ir conociendo y analizando las características de los diferentes recursos de la Web 2.0.

La formación en tecnologías se plantea como desafío tanto al interior de la formación inicial del Profesorado en inglés de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNLPam como para el desarrollo profesional de los docentes de nivel secundario y universitario de la ciudad de Santa Rosa (La Pampa). La relevancia de la propuesta surge de la necesidad de inclusión de nuevas TIC/TAC para la enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera inglés, articulado con otros campos disciplinares, dando lugar a capacitaciones de grado y posgrado.

Palabras clave: alfabetización digital, formación inicial, desarrollo profesional, lengua extranjera, TIC vs. TAC

Necesidad a resolver

Desde el mandato político se promueve un docente que, siendo capaz de comprender el contexto complejo de la escuela de hoy, tiene la posibilidad de intervenir en el mundo, de optar, de ser un sujeto de búsqueda, de ruptura, de acción y transformación. Esto implica en primer lugar instalar la enseñanza como espacio de poder, y trabajar por la construcción genuina de saberes que favorezcan la comprensión del mundo, reduzcan las desigualdades e instalen una conciencia problematizadora que pueda pensar y optar por el cambio. Esto supone, además, crear formas pedagógicas que favorezcan la construcción de historias que denuncien la invisibilidad de otras miradas y otras voces.

Aparece, en este nuevo contexto inmerso en TIC, una nueva cultura curricular que emerge entramada en marcos de propuestas relevantes, flexibles y profundas. Este nuevo diseño

curricular da cabida a nuevas propuestas de contenidos, informaciones y prácticas compartidas. Las/os docentes y estudiantes tienen derecho aquí a participar en la definición de su tarea, acercándola a los intereses y preocupaciones reales. Howard Gardner, al presentar *Las cinco mentes del futuro* (2008) propias de la era digital, defiende que un currículum general para una sociedad democrática debe organizarse en torno a problemas y preocupaciones sociales y personales actuales, ya que al trabajar con ellas se le proporcionan a las/los alumnos valiosas oportunidades de experimentar, aprendiendo a colaborar en el diseño y planificación de las actividades colectivas.

En el análisis de cómo estas transformaciones sociales están afectando algunos de los pilares sobre los cuales se estructuran los sistemas educativos, no podemos olvidar revisar el concepto de alfabetización. Este ya no se restringe al acceso a la lectura y la escritura, sino que ha pasado a dar cuenta de una pluralidad de saberes en los que se incluye la familiarización con los lenguajes audiovisuales, la capacidad de seleccionar y organizar cúmulos de información y la operación de computadoras y otros dispositivos tecnológicos.

Descripción del contexto de intervención

La formación de las/os estudiantes de los profesorados parece requerir la modificación de un currículum tradicional, cuya finalidad es el estudio de las diferentes disciplinas, para pensar un currículum que oferte posibilidades de activar las capacidades de actuación docente en situaciones reales, complejas, inciertas y problemáticas que requieran saber disciplinar y pedagógico articulados (Pérez Gómez, 2012). Este es "el núcleo dramático": el conflicto entre dos visiones en pugna. La preocupación central de esta política es el fortalecimiento de la enseñanza.

Las acciones de formación estuvieron destinadas principalmente a estudiantes de la carrera de Profesorado de inglés de la Facultad de Ciencias Humanas (UNLPam). A la vez, se ofrecieron seminarios de posgrado para docentes de Lengua Extranjera Inglés, asistiendo profesores de la ciudad de Santa Rosa (La Pampa) y localidades de la región.

Descripción de la experiencia

Atendiendo a la necesidad de reducir la brecha digital es que se acercaron en estas propuestas de formación y desarrollo profesional algunas de las herramientas de que dispone la Web2.0. Esta tecnología participativa ha expandido las fronteras del aula para crear un aprendizaje cooperativo y compartido por el resto de la comunidad educativa del alumno y ha establecido redes sociales y educativas donde profesores y alumnos del mundo, crean, construyen y comparten, transitando de una concepción básica de las tecnologías como medio para acceder a la información (TIC) a un reconocimiento de las potencialidades de las mismas para aprender colaborativamente y construir conocimiento (TAC) (Sancho Gil, 2008). Algunos de los recursos que podemos valorar (weblogs, wiki, webquest, mapas conceptuales, editores de presentaciones, videos e imágenes, entre otros) dan la posibilidad de pensar a la enseñanza más despegada del currículum bibliográfico y más cercana al mundo real, integrado, flexible, dinámico e interactivo.

En particular, el recorrido de las propuestas se concentra en el diseño de unidades didácticas diseñadas entre profesores de universidad, de colegios secundarios y estudiantes de la carrera de Profesorado de Inglés, integrando las tecnologías disponibles. El diseño, implementación y evaluación se intersectan en un proceso continuo y compartido en la tarea grupal de formación y reflexión en la acción del aula.

Contextualización – objetivos

Los objetivos generales del seminario orientan las tareas para:

- Enriquecer las prácticas de enseñanza y diversificar las experiencias de aprendizaje a partir de la incorporación y aprovechamiento de los soportes informáticos y multimediales.
- Reflexionar sobre la importancia acerca de la inclusión de tecnologías de información y comunicación para el aprendizaje de una lengua extranjera.
- Concientizarse acerca de la importancia de la formación docente permanente a partir de la lectura y análisis de bibliografía específica relativas al área TIC y TAC y de las tareas asignadas.
- Incentivar la planificación de propuestas didácticas que involucren prácticas participativas que favorezcan la valoración de la diversidad y el ejercicio de una ciudadanía responsable y solidaria desde el uso adecuado de las tecnologías digitales.

Dentro de los objetivos específicos se detallan:

- Explorar el uso de herramientas y recursos digitales identificando las potencialidades y significación que se le puedan dar, tanto en la escuela como para el desarrollo profesional.
- Analizar y reflexionar acerca de la formación docente crítica desde la presencia de las tecnologías web 2.0 en la escuela y su impacto en las prácticas de enseñanza.
- Analizar críticamente los distintos recursos tecnológicos presentados afines a la práctica de la enseñanza y sus particularidades en relación a la enseñanza de la lengua extranjera.
- Diseñar alternativas curriculares prácticas con fuerte inserción de recursos tecnológicos web 2.0.
- Evaluar la selección de herramientas digitales de diseño, presentación, práctica, producción y publicación.

Contenidos trabajados

A lo largo de los seminarios dictados, se logró abordar los siguientes contenidos, organizados en unidades temáticas:

- Diseño de recursos didácticos para la enseñanza de la escritura colaborativa en línea (Google Drive, Prezi). Exploración de portales y repositorios (Educ.ar, Conectar Igualdad, Entrama, Recursos Educativos Pampeanos).
- Alfabetización visual. Uso de la imagen como recurso didáctico (flickr, google images, nube de palabras). Diseño y uso de video (moviemaker, Vimeo). Foto ensayo (piZap, Thinglink, Linoit). Murales digitales multimedia (Glogster, Mural.ly, Padlet).
- Alfabetización digital. Redes sociales como recurso educativo (Facebook, Pinterest, Scoop.it) y su uso educativo. Grabación de “podcasting” (Voki, Vocaroo).
- Investigación desde TIC. Diseño de webquest. Diseño de mapas conceptuales y organizadores gráficos (mindmaps, CmapTools). Uso de infografías (easel.ly, Visme, Pictochart) y diseño de sitios web (Google Site, Wix, Blogger).
- Evaluación de los recursos *online* específicos para EFL analizados y utilizados. Diseño de rúbricas en línea (Rubistar). Socialización y Evaluación de los diseños realizados. Evaluación del seminario.

Espacios curriculares involucrados

Todas las actividades se orientaron hacia la promoción de la construcción de secuencias didácticas por parte de los asistentes, teniendo en cuenta sus contextos profesionales de enseñanza, ya sean docentes a cargo en colegios secundarios o estudiantes de la carrera de Profesorado de Inglés que pudieran diseñar propuestas para implementar en las cátedras que estuvieran cursando en el momento.

Esto permitió articular distintos espacios curriculares del Plan de Estudios del profesorado,

cátedras del Departamento de Formación Docente (Didáctica, Práctica Educativa I) y temáticas transversales contempladas desde otros Programas de la UNLPam (Programa Académico Institucional en Derechos Humanos).

En el marco del proyecto de investigación *“El Campo de la Práctica: una arquitectura innovadora que recupera el valor formativo de la práctica en los profesorados universitarios”*, del ICEII (Instituto de Ciencias de la Educación para la Investigación Interdisciplinaria), dependiente de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNLPam, se retomaron conclusiones de estas experiencias formativas para profundizar acciones del equipo de investigación en torno a la evaluación y reflexión de la relevancia de estos trayectos. Dicho proyecto se propuso de base

analizar las estrategias de docentes y alumnos destinadas a las prácticas orientadas al aprendizaje sistemático de las capacidades para la actuación docente en el aula y en los distintos contextos socioeducativos de desempeño profesional”, y “generar instancias que favorezcan los procesos reflexivos en el Campo de la Práctica tanto en la formación inicial como en el desarrollo profesional docente.

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

Durante períodos de tres o cuatro meses, en encuentros semanales, las/os estudiantes y docentes participantes de las capacitaciones llevan adelante actividades organizadas en distintos momentos para poder impulsar la construcción de competencias vinculadas a las tecnologías desde un plano de desarrollo profesional:

- a. Exploración: desde una primera aproximación a los recursos, se invita a los asistentes a acercarse a los distintos recursos y herramientas, rompiendo con prejuicios y temores y recuperando conocimientos previos, para imaginar escenarios posibles de implementación en contexto.
- b. Integración: etapa de selección y diseño de recursos y contenidos digitales en el marco de propuestas didácticas contextualizadas, para el aprovechamiento de las potencialidades que los mismos y el uso creativo de las TIC en el plano educativo, conjugando experiencias previas y posibilidades futuras.
- c. Innovación: momento de expresión, de puesta en práctica, de construcción colectiva de conocimientos nuevos, de reconfiguración de la propia práctica educativa. Momento en el que se contagian entusiasmo por aprender en nuevos entornos, con nuevas dinámicas, más allá de lo conocido.

Habilidades / competencias comunicativas y digitales

En consonancia con lo presentado en distintos marcos de orientaciones didácticas y pedagógicas para la implementación de la educación digital, se propuso en estas instancias de capacitación ayudar a los docentes a comenzar a transitar el proceso de desarrollo de capacidades o competencias asociadas al uso de tecnologías digitales para plasmarlas en las prácticas de enseñanza y de profesionalización docente:

- Capacidad para la selección y uso adecuado y responsable de herramientas tecnológicas diversas, considerando las lógicas particulares de cada una, las dinámicas posibles entre ellas y los marcos legales y licencias en las que se enmarcan.
- Capacidad de implementación de las tecnologías para enriquecer los procesos de enseñanza y de aprendizaje, identificando potencialidades y limitaciones tanto para la formación integral de los estudiantes como para el desarrollo profesional del docente en ejercicio.
- Capacidad para la expresión y la vinculación con terceros en entornos virtuales, haciendo uso de múltiples medios y lenguajes.

- Capacidad de la implementación de las tecnologías para la modificación de saberes previos y la construcción de conocimientos nuevos.
- Capacidad para la planificación, organización y evaluación del uso de recursos tecnológicos digitales, tanto a nivel de enseñanza como a nivel institucional.

Impacto y evaluación de la experiencia

Durante el proceso de cada uno de los trayectos de formación, los/as asistentes fueron encuestados respecto del impacto de estas experiencias formativas. Todos/as reconocieron tener conocimiento de recursos tecnológicos (principalmente en contextos personales) y haber incluido parte de lo aprendido en sus prácticas de aula (ya sea en sus prácticas de residencias como en sus contextos de desarrollo profesional).

Iniciamos nuestros talleres evaluando preconcepciones de los/las asistentes con un instrumento rápido, invitándolos a compartir el video [Landfill Harmonic: La orquesta que surgió de la basura](#) y a reconocerlo como posible recurso para sus clases, imaginando contenidos que podrían abordar y actividades con las que podrían explotarlo. Los formatos de evaluaciones que acompañaron el proceso paso a paso oscilaron entre encuestas, presentaciones, comentarios al blog <http://tallerticfdprofesfch.blogspot.com/>, discusiones grupales, compartido vía Google Drive, sobre autores sostén del programa. Al finalizar el dictado presencial de los seminarios, se propone una autoevaluación final, que permite a los asistentes no solo revisar sus propias producciones, errores y avances realizados durante la capacitación, sino ayudar desde sus reflexiones y aportes a la revisión las propuestas presentadas en el seminario cursado, posibilitando ajustes para próximas implementaciones.. <https://docs.google.com/forms/d/1VEjjB7Jgvhlq3FGsnNHS3o-G613HpccgVz7GuwnPw8/edit>

Dussel y Quevedo sostienen, en relación a otros autores, que “hay una asociación fuerte entre habilidad y aspectos actitudinales: a menos temor, más exploración de otras posibilidades de uso, y por lo tanto mayor habilidad para adquirir más competencias.” (2010, p. 56) Reconocer el punto de partida vinculado a actitudes y emociones hacia las tecnologías fue el primer paso para poder construir nuevos modos de aproximación, apropiación e incorporación de las mismas tanto en entornos personales como profesionales.

La nueva enseñanza desde el mundo digital la transforma en un proceso espiralado, dinámico y reflexivo, que tiene avances y retrocesos. Es en cada giro de la espiral, se modifican la comprensión, la profundidad, el sentido de lo aprendido. De allí, la importancia de apostar a instancias de formación continua y de relevancia con los contextos de enseñanza en los que nos desempeñamos, para brindar formación de calidad y compromiso ciudadano, trascendiendo las fronteras disciplinares de la lengua extranjera.

Referencias bibliográficas

- Dussel, I. y Quevedo, L. (2010) Educación y Nuevas Tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital. Buenos Aires, Fundación Santillana. Recuperado de <http://www.unsam.edu.ar/escuelas/humanidades/actividades/latapi/docs/Dussel-Quevedo.pdf>
- Gardner, H. (2008). *Five Minds for the Future*. Harvard Business Press. Boston, Massachusetts.
- Hargreaves, A. (2003) *Enseñar en la Sociedad del Conocimiento*. Editorial Octaedro, S.L.
- Pérez Gómez, A. I. (2012) *Educarse en la era digital. La escuela educativa*. Madrid, España: Ediciones Morata, S.L.
- Ripani, M. F. (2016). *Competencias de Educación Digital*. Ministerio de Educación y Deportes de la Nación. Buenos Aires: Argentina. Educ.ar S. E Recuperado de: http://planied.educ.ar/wp-content/uploads/2016/04/Competencias_de_educacion_digital-1.pdf
- Sansho Gil, J. M. (2008). De TIC a TAC, el difícil tránsito de una vocal. *Revista de Investigación*

en la Escuela, 64, 19-30.

LAS TIC COMO MEDIO PARA LA MANIFESTACIÓN ESTRATÉGICA DE LA DESCORTESÍA

Di Nardo, Elizabeth Andrea
eadinardo@gmail.com

Nuñez, Cristina del Valle
crisdvn@hotmail.com

Facultad de Ciencias Humanas, UNRC

En las redes sociales se hace cada vez más evidente la manifestación de agresiones verbales y ofensas entre los usuarios para emitir sus opiniones. Es por ello que la presente ponencia¹ analiza, en particular, la presencia de la descortesía verbal en comentarios extraídos de la red social Twitter y en encuestas realizadas a través de Google Forms en relación a la constante y cambiante construcción social de la imagen de la mujer. Particularmente, se persigue el propósito de reconocer la función estratégica que adopta la descortesía en estas nuevas formas de comunicación. Teórica y metodológicamente, esta investigación se enmarca en la pragmática sociocultural (Bravo, 2009, 2013), en el modelo de la descortesía verbal (Kaul de Marlangeon, 2005, 2008, 2010) y, específicamente, en el discurso electrónico (Kaul de Marlangeon y Cordisco, 2014, Fuentes Rodríguez, 2009). Para llevar a cabo este trabajo, se optó por un corpus que consta de tuits y encuestas que responden a diversas situaciones en las que se encuentra involucrada la imagen social básica (Bravo, 2010) de la mujer argentina. Dicho corpus se compone de 55 tuits y de 70 encuestas que surgen de seis situaciones diferentes las cuales tuvieron lugar en nuestro país entre los años 2016 y 2017 y se circunscriben al discurso rioplatense. El análisis arroja que muchos de los tuiteros y de los encuestados optan por la descortesía de fustigación por refractariedad o afiliación exacerbada a la hora de exponer sus comentarios, como un comportamiento estratégico para mostrar adhesión o rechazo a la situaciones presentadas y como una manera de configurar una nueva imagen social de la mujer argentina.

Palabras clave: TIC, descortesía verbal, función estratégica

Introducción

En la actualidad, la tecnología favorece la inmediatez en las interacciones. Las respuestas no se hacen esperar y surgen, en ocasiones, sin demasiada reflexión. Tal y como lo señala Díaz Pérez (2012), en este devenir tan veloz de las comunicaciones actuales prevalece la posibilidad de decir todo de manera abierta, explícita y sin censuras. El uso cuidado y la pulcritud del lenguaje han quedado en un segundo plano frente a la necesidad de expresarse o responder de manera inmediata.

Si bien no son los únicos responsables, los medios de comunicación contribuyen a asentar modelos de conducta que llevan a la familiarización del interlocutor con expresiones descorteses que, consecuentemente, lo van inmunizando contra patrones lingüísticos y de comportamiento que, en otros momentos, hubieran sido calificados como violentos.

Al respecto, Díaz Pérez (2012, p. 30) considera que:

Las designaciones eufemísticas, los rodeos expresivos, las fórmulas con las que se evita ir de frente, son cada vez menos habituales. Aunque tal afirmación pueda resultar algo

¹ Este trabajo forma parte del proyecto de investigación "Cortesía, descortesía y evaluación en comportamientos verbales sexistas dentro de la cultura rioplatense" aprobado y subsidiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNRC.

exagerada, lo cierto es que la violencia verbal se ha convertido en una manifestación cotidiana y en ascenso en la sociedad. En algunos contextos comunicativos se privilegia el insulto y la descalificación por encima de la búsqueda del diálogo y la unidad social. El insulto, la exasperación, la prepotencia, la intolerancia, el maltrato, la crispación y la confrontación son formas de comunicación y comportamiento que se han vuelto naturales.

A partir de observaciones como estas es que consideramos la necesidad de abordar la temática desde la óptica de la pragmática sociocultural y, más concretamente, desde la teoría de la descortesía verbal. El presente trabajo se centra en discusiones acaecidas en torno a situaciones en las que se vio involucrada la imagen social básica de la mujer argentina, por un lado retrógrada y sexista, y por el otro, transformada, renovada y alejada de los estereotipos vigentes. Específicamente, nuestra investigación surge como resultado del análisis de tuits y de encuestas de Google Forms publicadas en Facebook. Para ambos casos se consideraron tres situaciones diferentes (en total seis) que tuvieron lugar en Argentina durante 2016-2017 que, aparentemente inofensivas, contribuyen a la reproducción del sexismo.

Tomamos como punto de partida el trabajo de López, Gracia y Lajo (2004) quienes se propusieron observar los modelos de mujer presentes en los anuncios publicitarios a través del análisis de los estereotipos y sesgos sexistas en la publicidad, tanto escrita como televisiva. Resaltamos una de las conclusiones a las que arribaron, la cual sostiene que "las nuevas representaciones femeninas y masculinas continúan coexistiendo con los estereotipos sexistas que se han creado tradicionalmente alrededor de la mujer" (p. 224). De la misma manera, autores como Flores Treviño y Estrada Esparza (2016) se abocaron, desde los estudios del discurso y el género, al análisis de casos de agresiones al sexo femenino divulgados en los medios mexicanos y concluyen que el lenguaje sexista es una constante en la vida cotidiana, en la educación y en los medios de comunicación. Además, observan que este fenómeno contribuye a la cosificación de la mujer y a la reproducción de ciertos principios patriarcales que legitiman el sometimiento y la violencia hacia el género femenino.

Marco teórico

El presente trabajo se sustenta en las investigaciones sobre pragmática, pragmática sociocultural y discursiva de Bravo (2009, 2010 y 2013) y Kaul de Marlangeon (2005, 2010, 2012, 2014) y, cortesía y descortesía verbal de Kaul de Marlangeon (2005, 2008, 2009, 2010), como así también, en los estudios de la descortesía en el discurso electrónico, Kaul de Marlangeon y Cordisco (2014), Fuentes Rodríguez (2009) y Mancera Rueda (2014).

Desde la pragmática sociocultural se tiene por objetivo describir la producción y la interpretación de los mensajes dentro del propio sistema sociocultural al que pertenecen los hablantes (Bravo, 2010) y se explican las actividades verbales y no verbales a través de la configuración de la imagen social básica que constituye "un conocimiento compartido y contractual que los usuarios de esa comunidad de habla suponen existente y que subyace a la producción y realización de actividades de cortesía" (Bravo, 2010, p. 26). En otras palabras, desde este enfoque se considera que los contenidos de la imagen social básica son conocidos por todos los hablantes de una misma comunidad sociocultural, y es el investigador quien los emplea para explicar e interpretar las actividades de imagen, de (des)cortesía, de autoimagen y de rol que el interlocutor lleva a cabo.

Para explicar las actividades de imagen de descortesía, tomamos los conceptos de Kaul de Marlangeon (2005) quien analiza la descortesía que denomina de fustigación -en el sentido metafórico de dar azotes- y la define, desde la perspectiva sociocultural, como "agresión verbal del hablante al oyente, constituida abrumadoramente por comportamientos volitivos, conscientes y estratégicos, destinados a herir la imagen del interlocutor; para responder a una situación de enfrentamiento o desafío, o con el propósito de entablarla" (p. 302). Asimismo, la descortesía puede ser "promulgada a través de estrategias directas e indirectas, y el grado de

daño que causa cada uno depende de los contextos de la situación particular y/o cultura, respectivamente” (Kaul de Marlangeon & Alba-Juez, 2012, p. 85).

En la categorización de la *descortesía de fustigación*, la autora reconoce dos motivaciones, *afiliación exacerbada* y *refratariedad*. Cada una de estas categorías presenta dos aspectos: uno defensivo y otro ofensivo. La afiliación exacerbada es verse y ser visto como adepto al grupo al punto de escoger la descortesía para su defensa, y la de refratariedad es verse y ser visto como opositor al grupo. En ambos casos, tanto para demostrar la pertenencia como la oposición, se esgrime la descortesía. Estas dos categorías se corresponden con las de afiliación y autonomía pertenecientes al sector de la cortesía (Bravo, 2003).

Metodología

Este trabajo presenta un diseño de investigación cualitativo puesto que se apunta a la exploración y descripción de un corpus monolingüe que pertenece a la variedad del español rioplatense. Asimismo, adherimos a la propuesta metodológica de la pragmática sociocultural, la introspección del analista (Bravo, 2009) seguida de la corroboración por replicación de casos similares (Kaul de Marlangeon, 2018). La corroboración como parte de la metodología permite al investigador confirmar sus hipótesis a través de la multiplicación y análisis de ejemplos similares, es decir, de opiniones de otros hablantes, frente a las mismas situaciones, que reproducen las mismas estrategias de descortesía verbal.

El corpus está integrado por 50 entrevistas y 55 tuits extraídos *verbatim* entre los años 2016 y 2017. Los tuits y las encuestas, que están relacionados a situaciones que ocurrieron en Argentina y que gozaron de gran trascendencia, tienen como tópico la mujer, y más específicamente, la imagen social básica de la mujer argentina. Cabe aclarar que para la recolección de datos, en el caso de las encuestas, optamos por la entrevista semi-estructurada (Dornyei, 2007), aplicada a través de Facebook.

Nos enfocamos en el estudio de las redes, ya que, estas generan ambientes propicios para la discusión e intercambio de opiniones sobre temas de interés, y se caracterizan por el uso del lenguaje directo y espontáneo, como así también favorecen “la presencia de opiniones vulgares y ofensivas” (Sepúlveda Legorreta y Flores Treviño, 2018, p. 130). Al respecto, Díaz Pérez (2012) sostiene que “Hablar con claridad significa hoy referirse con la expresión más explícita a aquello a lo que se alude: no es precisamente una época caracterizada por el uso decoroso del lenguaje” (p. 29).

Para ejemplificar el fenómeno estudiado se seleccionaron y analizaron cuatro tuits y cuatro encuestas que fueron respuestas a las situaciones que se describen a continuación:

	Twitter	Encuestas
Situación 1	Vagón rosa #vagonrosa #VagonesParaMujeres Frente al acoso que sufren las mujeres en el metro de la ciudad de Buenos Aires, se presentó en la Legislatura un proyecto que proponía destinar un vagón exclusivamente a las mujeres. El proyecto fue llamado popularmente Vagón rosa.	Siete pasajeros se negaron a volar y, consecuentemente, se bajaron del avión tras enterarse de que era pilotado por dos mujeres. (Episodio transcurrido el 14 de Julio de 2016 en el Aeropuerto de Ezeiza)
Situación 2	Diego L. y la violencia de género #NochedeFuria Un periodista argentino, en un momento de ira, luego de que atacaran verbalmente a su padre, empuja a su novia cuando esta trata de detenerlo al	Un anuncio publicitario para la Expo Empleo 2016 que es una feria gratuita organizada anualmente por el gobierno para facilitar la inserción laboral de personas de entre 16 y 35 años poniéndolos en contacto con distintas

	<p>intentar enfrentarse a los agresores. El momento quedó registrado por los periodistas presentes en lugar, se viralizó y fue blanco de numerosas críticas a favor o en contra del periodista.</p>	<p>empresas. Específicamente, seleccionamos una imagen que muestra dos posibles candidatos: un varón con una credencial con la leyenda “Gerente en potencia” y una mujer con la leyenda “Analista en potencia”.</p>
<p>Situación 3</p>	<p>Araceli no es feminista porque tiene esposo e hijo. #FeministacomoAraceli #araceligonzalez</p> <p>Una actriz argentina casada y con un hijo varón expresa durante una entrevista que no se siente una feminista, ya que, tiene esposo y un hijo. Esto es interpretado por el colectivo feminista como una muestra de la ignorancia de algunas personas, porque ser feminista no implica odiar a los hombres.</p>	<p>Durante el año 2016, el Banco Galicia lanzó una campaña publicitaria denominada: “Puntos Quiero”. Las propagandas son protagonizadas por Marcos y Claudia quienes representan la “pareja del Banco Galicia” que a lo largo de la narración, muestran su vida y su relación en una serie de situaciones que forman parte de la rutina. Específicamente, empleamos imágenes que muestran a Claudia comprando desenfrenadamente y de una manera compulsiva.</p>

Tabla 1. Situaciones que dieron origen al análisis

Analisis y resultados

Análisis de ejemplos extraídos de Twitter

Situación 1: Vagón rosa #vagonrosa #VagonesParaMujeres

Ejemplo 1

Vagónrosa??? Y si hacen vagón para pelotudos.... (Hombre).

Ejemplo 2

No puedo creer eso del "vagónrosa"... miren al nivel que llegamos!!!! Excluir a las mujeres de la sociedad por culpa de pelotudos + (Hombre).

En ambos casos, la descortesía de fustigación es por refractariedad a hombres y mujeres que discriminan a la mujer. En los dos comentarios, la estrategia va dirigida hacia todos aquellos que proponiendo y apoyando ideas como la del Vagón rosa demuestran no entender lo que significa seguir discriminando a la mujer, apartándola, incluso con este tipo de proyectos y la estrategia utilizada es de desprestigio y apocamiento mediante el sustantivo descalificador *pelotudos*² con *valor de discurso repetido lesivo de imagen* y uso de *lenguaje soez* (Kaul de Marlangeon, 2009). Con la descalificación, el comentarista intenta desprestigiar la opinión vertida en los tuits.

Situación 2: Diego L. y la violencia de género #NochedeFuria

Ejemplo 3

¿Qué le pasa a la mujer que sale furiosa a defender al cagón de Diego Leuco que agarra a su

². adj. coloq. Arg. y Chile. Dicho de una persona: Que tiene pocas luces o que obra como si las tuviera. (RAE).

mujer intentando arrastrarla con violencia para hacer una escena de show dramático para la tele? ¿Qué clase de alma podrida les produjo la tele? ¿Ya eran así? Qué asco (Hombre).

En este caso, la estrategia es el insulto, se busca el menoscabo del periodista y de los que lo defendieron mediante el uso de *epítetos descalificadores* (Kaul de Marlangeon, 2009) *cagón, alma podrida*. Este uso responde a la descortesía de fustigación por refractariedad hacia los hombres violentos verbal y hasta físicamente con las mujeres, además hacia quienes todavía defienden a estas personas. La situación misma es descalificada a través del sustantivo *asco*, ya que, para el tuitero todo lo ocurrido se vuelve repulsivo y repugnante.

Situación 3: Araceli no es feminista porque tiene esposo e hijo. #FeministacomoAraceli #araceligonzalez

Ejemplo 4

No estoy de acuerdo, en principio vivimos en una sociedad machista, tenes muchos mas privilegios por ser hombre, estas mejor visto, ganas más, etc. El feminismo es sinónimo de igual no de supremacía de la mujer, ignorantes!. (Hombre).

En el ejemplo, la descortesía de fustigación es por refractariedad al grupo de hombres que acuerdan con una imagen retrógrada de la mujer argentina y que siguen sosteniendo ideología machista o que responde al patriarcado. En el tuit, un hombre le contesta a otro, explica su postura sobre el privilegio que conlleva ser hombre en una sociedad machista y lo que él entiende que es el feminismo. Sin embargo, remata su tuit con el adjetivo *ignorantes*. Utiliza como estrategia la descalificación del adversario con un *epíteto lesivo de imagen* (Kaul de Marlangeon, 1995, 2010b).

Análisis de ejemplos extraídos de las Encuestas

Situación 1: Pasajeros que se negaron a viajar en un avion piloteado por mujeres

Ejemplo 5:

“Hay que ser pe lo tu do. Ahora si fuera la Xypolitakis...”

En esta instancia se observa la presencia de descortesía de fustigación por refractariedad hacia el grupo de hombres (Kaul de Marlangeon, 2005). La misma se manifiesta a través del *epíteto lesivo de imagen* (Kaul de Marlangeon, 1995, 2010b) *“pelotudo”*. El hablante opta por dañar la imagen de los pasajeros al considerarlos como *“tontos o ridículos”* por tomar la decisión de bajarse del avión por el simple hecho de que las pilotos eran mujeres y por tanto, recurre a la descortesía para expresar su disconformidad, lo que *“inevitablemente afecta a la imagen social de los interactuantes”* (cf. Bernal, 2007; Kaul de Marlangeon, 2008, 2012).

Asimismo, en la segunda expresión el hablante emplea la *estrategia de burla mediante denominación irónica del personaje* (Kaul de Marlangeon, 2009). En otras palabras, *“el hablante esgrime la ironía convencido de la fuerza moral que le asiste”* (Kaul de Marlangeon, 1999, p. 147) insinuando que si la famosa vedette y figura mediática argentina hubiese sido quien piloteara el avión, ninguno de los pasajeros se habría bajado del mismo. El comentario hace referencia a que a ella (aunque es mujer) se le permitió, el 23 de junio de 2015, no solo estar presente en la cabina, sino también despegar la aeronave pura y exclusivamente por su físico e imagen.

Ejemplo 6:

“La Nación debería completar la noticia informando si el vuelo pudo llegar a Ezeiza o si está perdido en el Pacífico. Las mujeres NO DAN CONFIANZA en labores que están destinadas para los hombres. Las mujeres en la cocina y satisfaciendo a sus hombres son unas diosas... pero

pilotar un avión es de hombres”

Aquí el hablante (hombre, de 35-49 años, quien se dedica a un oficio, con nivel secundario) ejerce descortesía de fustigación por refractariedad al grupo de mujeres a través de tres recursos con las cuales apunta directa y estratégicamente a zaherir la imagen femenina. En primera instancia, concordamos con Fuentes Rodríguez y Alcaide Lara (2008, p. 25), quienes sostienen que “existen casos aún más hirientes de descortesía, que se esconden bajo la astuta apariencia de la ironía”. El empleo de la ironía en la oración *“la Nación debería completar la noticia informando si el vuelo pudo llegar a Ezeiza o si está perdido en el Pacífico”* apunta directamente a menoscabar y descalificar a la mujer en su condición de piloto de avión. En segundo lugar, la jerarquización de la frase *“NO DAN CONFIANZA”* por medio del empleo de mayúsculas para resaltar que las mujeres no son capaces de ocupar tareas características de los hombres. Por último, mediante la expresión *“las mujeres en la cocina y satisfaciendo a sus hombres son unas diosas... pero pilotar un avión es de hombres”* no solo se descalifica y disminuye la capacidad de la mujer, sino que también, se retorna a las ideas socialmente instauradas de considerar que el lugar de las mujeres es la cocina y que para lo único que sirven es para satisfacer a los hombres.

Situación 2: Anuncio Expo Joven: Gerente en potencia-Analista en potencia.

Ejemplo 7:

“El hábitat natural de las mujeres es la cocina y satisfacer a sus hombres, pues para ello fueron creadas. Son especialistas en victimizarse”

En el ejemplo 7, se retoma la idea de que cada género debe abocarse a determinadas tareas y ocupar ciertos empleos. De esta manera, emerge la concepción tan socialmente instaurada de que la mujer, quien es nuevamente víctima del comportamiento descortés (Kaul de Marlangeon, 2010b, p. 134), no está capacitada para ocupar los mismos cargos que los hombres.

Con la respuesta *“el hábitat natural de las mujeres es la cocina y satisfacer a sus hombres, pues para ello fueron creadas. Son especialistas en victimizarse”*, el hablante (hombre, de 35-49 años, quien se dedica a un oficio, con nivel secundario) ejerce la descortesía de fustigación por refractariedad hacia el grupo de mujeres con el principal objetivo de lesionar su imagen al recalcar que solo tiene un lugar y solo sirve para estar en la cocina y satisfacer al hombre; se desestima totalmente la capacidad de la mujer para realizar otras actividades fuera de la casa.

Situación 3: Campaña Banco Galicia: Claudia comprando desenfrenadamente.

Ejemplo 8:

“Consumista, egoísta, irresponsable, impaciente, intolerante y malcriada (acostumbrada a tener todo lo que quiere)”

En este ejemplo, el entrevistado emplea la descortesía de fustigación por refractariedad al grupo de mujeres puesto que recurre al uso de fuertes epítetos denigratorios tales como *“consumista, egoísta, irresponsable, impaciente, intolerante y malcriada”* para zaherir y vulnerar la imagen de la mujer. Asimismo, con la aclaración *“acostumbrada a tener todo lo que quiere”* el entrevistado no solo denigra a la mujer sino que proyecta una imagen egoísta y egocéntrica de ella que solo tiene como prioridad conseguir lo que desea y satisfacer sus caprichos y antojos a cualquier costo.

Los resultados muestran que las situaciones analizadas desencadenaron un sinnúmero de reacciones, principalmente negativas, que llevaron a los hablantes a adoptar una posición hostil hacia el que piensa distinto. Estas se construyen a través de la descortesía de fustigación

y son complementadas por las estrategias empleadas, es decir, la misma descortesía, que como dijimos se naturaliza, también se ha vuelto una estrategia común para la expresión de las opiniones personales.

El análisis confirma la hipótesis de que tanto el grupo de mujeres, el de hombres o el de hombres y mujeres optan por una postura refractaria hacia el grupo opositor lo cual se condice con Kaul de Marlangeon (2005) quien sostiene que “cuando el hablante descortés es refractario al grupo, agrade al oyente porque éste manifiesta afiliación al grupo: hay simultáneamente, por parte del hablante, ataque primario a los valores del grupo y defensa implícita de sus propios valores (p. 305-6)”.

Conclusiones

Hemos corroborado que las nuevas tecnologías favorecen la reproducción de comentarios verbales descorteses expresados a partir de diferentes estrategias, tales como, el desprestigio y apocamiento del otro, el insulto, la ironía, la descalificación del adversario y la burla. Ello se logra a través de diferentes recursos como los sustantivos descalificadores con valor de discurso repetido lesivos de imagen, el lenguaje soez y, los epítetos lesivos de imagen, descalificadores y denigratorios. Observamos que estos usos se naturalizan y conducen, tal y como lo señalan Barrera Márquez y Pérez Álvarez (2018), a “la objetivación y deshumanización de los otros, constituyendo grupos intersubjetivos líquidos y momentáneos que terminan por atacar a la otredad” (p. 176). Con el objetivo de sentar y defender las opiniones propias “El sujeto entonces termina por deshumanizar al otro en las redes sociales (p. 196)”.

Consideramos que la pragmática sociocultural resultó ser el marco teórico propicio para el análisis de la descortesía verbal presente en nuestros ejemplos. Esto nos permitió entender que, en los medios de comunicación mediados por las TIC, la descortesía se está naturalizando y se ha vuelto estratégica para sostener la opinión propia o refutar la de los otros.

Coincidimos con Di Nardo (en prensa) en que “la descortesía, un fenómeno que inevitablemente afecta a la imagen social de los interactuantes”. Particularmente, en nuestros ejemplos y, según las situaciones escogidas, la descortesía verbal constituye una actividad de imagen destinada a reconfigurar la imagen social básica de la mujer argentina (Núñez, en prensa) o a sostener una imagen social retrógrada y anticuada que, claramente, se opone a la que emerge en la actualidad. Ello a partir de comportamientos verbales descorteses que obedecen a la refractariedad, motivación propia de la descortesía de fustigación.

Es fundamental resaltar que las nuevas tecnologías ponen al alcance de los usuarios la posibilidad de una interacción cercana a la oralidad que propicia la libre expresión de las opiniones personales, los intercambios de ideas y las discusiones. Es durante estas últimas que observamos comentarios que responden a lo que se considera descortesía verbal y que, además, se va transformando en una práctica cada vez más extendida.

Referencias bibliográficas

- Barrera Márquez, M. y Pérez Álvarez, B. (2018). Dinámicas de la intersubjetividad en redes sociales: objetivación y deshumanización. *Discurso, cultura, emoción; prácticas discursivas interculturales, transculturales y alternativas* (pp. 176-202). México: Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Bernal, M. (2007). *Categorización sociopragmática de la cortesía y de la descortesía. Un estudio de la conversación coloquial española*. Estocolmo: Stockholm University.
- Bravo, D. (2003). Actividades de cortesía, imagen social y contextos socioculturales: una introducción. *Actas del Primer Coloquio del Programa EDICE*, 98-109.
- Bravo, D. (2009). Pragmática, sociopragmática y pragmática sociocultural del discurso de la cortesía. Una Introducción. En Diana Bravo, Nieves Hernández Flores, y Ariel Cordisco (Eds.), *Aportes pragmáticos, sociopragmáticos y socioculturales a los estudios de la*

- cortesía en español* (pp. 31-68). Buenos Aires: Dunken.
- Bravo, D. (2010). Pragmática sociocultural. La configuración de la imagen social como premisa socio-cultural para la interpretación de actividades verbales y no verbales de imagen. En Franca Orletti y Laura Mariottini (Eds.), *(Des)cortesía en español. Espacios teóricos y metodológicos para su estudio* (pp. 19-46). Roma: Universidad Roma Tre - Programa EDICE.
- Bravo, D. (2013). Editorial. *Sociocultural Pragmatics*, 1, 1, 1-10.
- Dalton, E. (2013). *Impoliteness in computer mediated communication* (Tesis de Maestría). Faculty of San Diego State University, California, EEUU.
- Díaz Pérez, J. (2012). *Pragmalingüística del disfemismo y la descortesía. Los actos de habla hostiles en los medios de comunicación virtual* (Tesis doctoral). Universidad Carlos III de Madrid, Madrid, España.
- Di Nardo, E. (en prensa). Descortesía, sexismo y evaluación. *(Des)cortesía, actividades de imagen e identidad*.
- Dorneyi, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics: Quantitative, Qualitative and Mixed Methodologies*. Oxford: Oxford University Press.
- Flores Treviño, M. y Estrada Esparza, O. (2016). Violencia, género y sexismo: Un estudio en el discurso de medios mexicanos. *Opción* 13, 725-735.
- Fuentes Rodríguez, C. (2009). Cuando la descortesía se convierte en agresividad. En Diana Bravo, Nieves Hernández Flores y Ariel Cordisco (Eds.), *Aportes pragmáticos, sociopragmáticos y socioculturales a los estudios de la cortesía en español* (pp. 321-359). Buenos Aires: Programa EDICE - Dunken.
- Fuentes Rodríguez, C. y Alcaide Lara, E. (2008). *(Des)cortesía, Agresividad y Violencia Verbal en la Sociedad Actual*. Sevilla: Universidad Internacional de Andalucía.
- Kaul de Marlangeon, S. ([1992]1995-2003). La Fuerza de Cortesía-Descortesía y sus estrategias en el Discurso Tanguero de la década del '20. *RASAL* 3, 7-38.
- Kaul de Marlangeon, S. (1999). Uso estratégico de la ironía. *Anales del Instituto de Lingüística XVIII, XIX, XX y XXI*, 141-150.
- Kaul de Marlangeon, S. (2005). Descortesía de fustigación por afiliación exacerbada o refractariedad. En Diana Bravo (Ed.), *Estudios de la (des)cortesía en español* (pp. 299-318). Estocolmo - Buenos Aires: Dunken.
- Kaul de Marlangeon, S. (2008). Tipología del comportamiento verbal descortés en español. En Antonio Briz, Antonio Hidalgo, Marta Albelda, Josefa Contreras y Nieves Hernández Flores (Eds.), *Cortesía y Conversación: De lo escrito a lo oral* (pp. 254-266). Valencia: Programa Edice.
- Kaul de Marlangeon, S. (2009). Estereotipo y descortesía en chistes étnicos sobre mexicanos y argentinos. En Lidia Rodríguez Alfano (Ed.), *La (des)cortesía y la imagen social en México. Estudios semiótico-discursivos desde varios enfoques analíticos* (pp. 153-169). Monterrey - Estocolmo: Universidad Autónoma de Nuevo León – Programa Edice.
- Kaul de Marlangeon, S. (2010a). Perspectiva topológica de la descortesía verbal. En Franca Orletti y Laura Mariottini (Eds.), *(Des)cortesía en español. Espacios teóricos y metodológicos para su estudio* (pp. 71-86). Roma - Estocolmo: Programa Edice.
- Kaul de Marlangeon, Silvia (2010b): "El léxico evaluativo en la (des)cortesía de algunas comunidades de práctica", *Español Actual* 94, 123-140.
- Kaul de Marlangeon, S. (2012). Encuadre de aspectos teórico-metodológicos de la descortesía verbal en español. En Julia Escamilla Morales y Grandfield Henry Vega (Eds.), *Miradas multidisciplinares a los fenómenos de cortesía y descortesía en el mundo hispánico* (pp. 76-106). Barranquilla: Universidad del Atlántico - Programa Edice.
- Kaul de Marlangeon S. (2014). Delimitación de unidades extralingüísticas de análisis del discurso de (des)cortesía. *Signo y seña*, Nº 26, pp. 7-22.
- Kaul de Marlangeon, S. (2018). Descortesía en actividades de imagen sexistas a través de refranes, piropos y frases hechas circulantes en la cultura rioplatense. *Discurso, cultura,*

- emoción; Prácticas discursivas interculturales, transculturales y alternativas* (pp. 740-467). México: Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Kaul de Marlangeon, S. y Alba-Juez, L. (2012). A typology of verbal impoliteness behaviour for the English and Spanish cultures. *RESLA*, 25, 69-92.
- Kaul de Marlangeon, S. y Cordisco, A. (2014). La descortesía verbal en el contexto político-ideológico de las redes sociales. *Revista de Filología de la Universidad de la Laguna*, 32, 145-161.
- López Espín, J., Marín Gracia, M. y Rodríguez Lajo, M. (2004). Análisis del sexismo en la publicidad. *Revista de Investigación Educativa*, 22, 1, 203-231.
- Mancera Rueda, A. (2014). Cortesía en 140 caracteres: Interacciones en Twitter entre periodistas y prosumidores. *Revista de Filología*, 32, 163-180.
- Núñez, C. (en prensa). Descortesía y sexismo en Twitter: premisas vigentes y emergentes. *(Des)cortesía, actividades de imagen e identidad*.
- Sepúlveda Legorreta, N. y Flores Treviño, M. E. (2018). Las representaciones racistas en las opiniones de los usuarios de sitios de noticias en facebook: un análisis por medio de la teoría de la valoración. *Discurso, cultura, emoción; Prácticas discursivas interculturales, transculturales y alternativas* (pp. 130-175). México: Universidad Autónoma de Nuevo León.

RECORRIENDO LAS CAPACITACIONES DOCENTES EN TIC QUE SE DICTARON DESDE LA FACULTAD DE LENGUAS (UNC)

Emma y Gottero, Mariana
Asesora Técnico pedagógica TED - Prof. Asistente de
Lectocomprensión en inglés para Medicina (FL, UNC)
mariana.emmaygottero@unc.edu.ar

Rojo, Natalia
Asesora pedagógica TED (FL, UNC)
natalia.rojo@unc.edu.ar

Los cambios tecnológicos están generando numerosas transformaciones en las distintas esferas sociales, en los modos en que nos comunicamos e incluso en los modos en los que aprendemos (Bates, 2015). En este contexto, la tecnología se ha ido incorporando en las aulas y, por lo tanto, la forma en que enseñamos requiere modificarse o revisarse. En este sentido es, que desde el equipo de Tecnología Educativa (TED) de la Facultad de Lenguas (UNC), hemos receptado demandas de capacitación docente de la propia Facultad y de la Universidad, que permitan incorporar las tecnologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua y además, repensar las prácticas docentes. Esta ponencia se centrará en el análisis de las propuestas de capacitación docente que se diseñaron para Departamento Cultural de la Facultad de Lenguas, el Colegio Nacional de Monserrat y la Escuela Superior de Comercio Manuel Belgrano. Dichas capacitaciones se plantearon con un formato mixto (encuentros presenciales y tramos virtuales), con una base común de contenidos que tendieron a brindarle a los docentes herramientas y conocimientos para promover la introducción de TIC en el aula. A su vez, cada propuesta se redefinió en función de las necesidades específicas de cada institución.

Esta presentación tiene un doble objetivo; por un lado, sistematizar, analizar y dar a conocer los contenidos y las características, el proceso de implementación y los resultados obtenidos (basados en el seguimiento de proceso de cada docente-participante y en encuestas de opinión) de las distintas propuestas de capacitación destacando las particularidades y adecuaciones para cada contexto. Por otro, reflexionar sobre cómo las cuestiones analizadas pueden aportar al replanteo de la enseñanza y el aprendizaje de las TIC en el área de las Lenguas de manera que se constituyan en un insumo para el diseño de nuevas capacitaciones docentes.

Palabras clave: capacitación docente, TIC, enseñanza

Necesidad a resolver

Los cambios tecnológicos están generando numerosas transformaciones en las distintas esferas sociales, en los modos en que nos comunicamos, enseñamos y aprendemos (Bates, 2015). En este contexto, la tecnología se ha ido incorporando en las aulas. Sin embargo, son pocos los docentes que se implican en la innovación ¿cómo hacer para que más docentes innoven y llegue a todos los docentes? (Maggio, 2012, 40'40''). En este sentido, la forma en que enseñamos requiere modificarse o revisarse a fin de lograr una transformación de las prácticas.

Pensar en capacitaciones docentes en TIC implica reconocer la necesidad que tienen las instituciones y los profesores de incluirlas de manera significativa en las propuestas de enseñanza. Es por eso que nos preguntamos: ¿Cómo plantear una propuesta de capacitación que fomente la transformación de la enseñanza? ¿Cómo superar el uso instrumental de las

tecnologías y pensar propuestas innovadoras? ¿Cómo generar propuestas compartidas, en las que los docentes se sientan implicados en el trabajo colectivo?

Desde el equipo de Tecnología Educativa (TED) de la Facultad de Lenguas (UNC), hemos receptado demandas de capacitación docente de distintas dependencias de la propia Facultad y de la Universidad. Para dar respuesta a estas demandas se diseñó una capacitación a fin de favorecer la incorporación las tecnologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua y además, permitir repensar las prácticas docentes con base en nuevas investigaciones.

Descripción del contexto de intervención

Desde TED, durante el 2017, se implementaron distintas capacitaciones en el Departamento Cultural. Estas fueron instancias acotadas, presenciales y virtuales, relacionadas con el uso de TIC y aplicaciones en el aula de idiomas.

Tomando como base estas instancias de formación, se diseñó una capacitación para atender las mencionadas demandas de formación docente en TIC. Durante el 2018, esta propuesta de capacitación docente se implementó en distintos espacios de la Facultad de Lenguas, Departamento Cultural (DC); y dos unidades académicas de la UNC, Colegio Nacional de Monserrat (CNM) y la Escuela Superior de Comercio Manuel Belgrano (ESCMB).

Los cursos se dictaron en diferentes momentos. El del CNM fue entre abril y julio; el del DC, entre agosto y septiembre y el de ESCMB se dictó los meses de octubre y noviembre.

Descripción de la experiencia

El diseño general del curso se planteó con un formato mixto con una carga horaria de 15 horas totales con evaluación. En cada unidad académica, se realizaron dos encuentros presenciales y cuatro tramos virtuales. El curso comenzó con un encuentro presencial de dos horas de duración; luego, los tramos virtuales se distribuyeron en cuatro semanas, y finalmente, un segundo encuentro presencial de dos horas de duración.

Cada tramo virtual presentaba una clase donde se desarrollaba el contenido y, a su vez, se proponían diferentes recursos como lecturas y videos que ampliaban el tema de la clase. A lo largo de todos los tramos virtuales se disponían foros de consulta permanente y a modo de cierre, se planteaban diferentes actividades, optativas y obligatorias. Al final del curso, los participantes debían realizar un trabajo final con evaluación para aprobar la capacitación.

El equipo docente intervenía en los tramos virtuales respondiendo las dudas que se iban presentando, fomentando la participación, realizando un seguimiento de los participantes en las distintas actividades que se iban entregando a fin de fortalecer el vínculo docente-alumno y realizar un acompañamiento que favorezca la continuidad del cursado.

La experiencia en cada uno de los contextos de implementación fue diferente:

En el CNM, el grupo de docentes participantes, si bien se mostró muy activo e interesado en el presencial inicial; luego, en los tramos virtuales tuvo menos participación y poco constante. Los docentes, que participaron más activamente y realizaron las tareas en el aula virtual, lo hicieron con intervenciones pertinentes y los resultados fueron muy creativos. Se propusieron distintas instancias de tutorías presenciales y personalizadas para acompañar la realización de las tareas.

En el DC, los encuentros presenciales y de cierre se realizaron en dos turnos, uno por la mañana y otro por la tarde, con la intención de facilitar la asistencia de más docentes. Los docentes se mostraron muy interesados, pero hubo niveles muy distintos de intervención. Por un lado, hubo docentes que aportaron al debate y respondieron a sus compañeros en todos los foros enriqueciendo los intercambios. Por otro lado, hubo docentes que se demoraron en las entregas y requirieron más tiempo para cumplir con las actividades, a quienes se les ofrecieron instancias de recuperación. También se establecieron tutorías opcionales presenciales y personalizadas para resolver dudas y acompañar a quienes lo necesitaran.

En la ESCMB la experiencia se desarrolló con algunos inscriptos más que en las instancias anteriores, incluso se planteó el requerimiento de participación de docentes de otras áreas, además de los docentes de idiomas. Los tramos virtuales se desarrollaron con una enriquecedora participación y las tareas planteadas se cumplieron exitosamente. El segundo encuentro presencial resultó muy rico en relación a la puesta en común de las actividades de los tramos virtuales. En los trabajos finales los docentes pudieron resignificar los contenidos de la capacitación en una propuesta para sus asignaturas.

Contextualización – objetivos

El área de TED de Facultad de Lenguas, se plantea como uno de sus propósitos principales la capacitación de docentes para la inclusión de TIC en el aula de manera reflexiva, fundamentada y apuntando a desarrollar habilidades digitales para siglo XXI.

Teniendo estos propósitos como marco global, para esta propuesta de capacitación se definió como objetivo general que los docentes tuvieran herramientas para tomar decisiones pedagógicas que involucran el uso de TIC en sus clases. Como objetivos específicos, se planteó que los docentes pudieran reflexionar sobre los cambios en el aprendizaje y las habilidades digitales; explorar aplicaciones y crear actividades para ser usadas en el marco de la clase; socializar los análisis, experiencias e ideas; y analizar el nivel de integración de las TIC en las actividades que desarrollan y las posibilidades de profundización de esa integración.

Así mismo en cada uno de los contextos de implementación mencionados se tuvieron en cuenta también las necesidades específicas de cada institución.

Contenidos trabajados

Se estructuró una base similar de contenidos que se mantuvo en cada implementación a fin de brindarle a los docentes herramientas y conocimientos para promover la introducción de TIC en el aula. En el primer encuentro presencial se trabajó con la presentación de la propuesta mixta de cursado, la importancia del aprendizaje significativo y los cambios de roles docente-alumno a partir de la inclusión de las TIC. Se realizó un tour por el aula virtual para que los participantes se familiarizaran con el entorno. Los contenidos de este encuentro presencial se mostraron a través del uso de las apps, que luego se trabajarían en el aula virtual (Canva, Nube de palabras, Lucidchart, Google Form, Meeting Words, Códigos QR, Vocaroo) de manera que sirvieran de modelo o ejemplo de uso de las TIC en situaciones de enseñanza. La clase presencial terminaba con un juego en Kahoot sobre lo visto.

Los contenidos de los tramos virtuales fueron estructurados de manera similar en las distintas implementaciones. El primer tramo virtual se orientó al reconocimiento del entorno virtual profundizando la exploración del aula a través de algunas actividades, por ejemplo, un cuestionario. En el segundo tramo virtual analizaron los conceptos de Propiedad Intelectual, Copyright y Creative Commons, también se incluyeron actividades que permitieron abordar y poner en práctica los contenidos del tramo utilizando aplicaciones. En el tercer tramo se trabajó con el concepto de aplicaciones para pensarlas como posibilidades de implementación de las TIC en el aula. En este sentido se presentó el Modelo SAMR (Puentedura, 2006), que permite evaluar y reflexionar sobre diferentes grados de implementación de las TIC. Las actividades estuvieron relacionadas con la exploración de aplicaciones. En el cuarto tramo se presentó el concepto de alfabetización, alfabetización digital y habilidades para el siglo XXI. Las actividades se relacionaron con pensar la inclusión de aplicaciones al aula tomando como fundamento las habilidades para el siglo XXI.

En el segundo encuentro presencial, se les pidió a los participantes que sintetizaran y pusieran en común las producciones realizadas en los tramos 3 y 4. También se solicitó una devolución sobre los aprendizajes significativos, las reflexiones o las dudas que les había generado esta capacitación. Luego de esto, se solicitó que llenaran una encuesta anónima a fin de tener

insumos para realizar la evaluación de la misma. Al final el encuentro, se les explicó la consigna del trabajo final, el cual buscaba integrar las actividades de los bloques 3 y 4 en una planificación que incluyera el uso de TIC y que pudiera ser utilizada en sus clases.

Espacios curriculares involucrados

Esta propuesta considera a las TIC como herramientas transversales a distintos espacios curriculares, fomentando un uso reflexivo en relación con el contenido y las actividades. Es en este sentido que en cada contexto de implementación (DC, CNM y ESCMB), los espacios curriculares estuvieron relacionados en su mayoría con la enseñanza de las lenguas (donde hubo docentes de español, inglés, portugués, alemán, italiano, francés y coreano) y, en el último caso, ESCMB, la propuesta se amplió a docentes de otras disciplinas.

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

Las actividades que se diseñaron para la capacitación fueron variadas. Tanto en los presenciales como en los tramos virtuales la centralidad estuvo puesta en las tareas que los alumnos tenían que resolver. Esto se asentó en la idea de que el aprendizaje es más duradero si el participante tiene un rol activo y deja de ser un consumidor de información para construir su aprendizaje (Gros, 2011).

A fin de favorecer estos procesos de aprendizaje activo, se diseñaron cuestionarios, videos tutoriales, lecturas de clases y materiales teóricos, exploración de apps, socializaciones de producciones en foros y en Padlet.

A modo de ejemplo compartimos una de las tareas planteadas en el tercer tramo virtual. La tarea consistió en la exploración de aplicaciones. El equipo docente, teniendo en cuenta el perfil de cada uno de los destinatarios (materia que enseña, grado de familiaridad en el uso de las TIC, entre otros), le asignó una aplicación que debía indagar. Una vez realizada la exploración, los participantes debían exponer las conclusiones en un foro en el aula virtual, bien a través de un texto o utilizando la misma aplicación; luego debían comentar las exploraciones de sus compañeros.

Habilidades / competencias comunicativas y digitales

Con esta propuesta, se buscó apoyar y acompañar el uso de TIC en propuestas de enseñanza a docentes de diferentes contextos. Se tendió al desarrollo de habilidades tecnológicas, multimediales e hiperxuales. Se apuntó al desarrollo del pensamiento crítico y la reflexión de la tarea docente revisando cómo se usa la tecnología en las clases teniendo en cuenta o analizando la propia práctica pedagógica en sus aulas. Se fomentó la construcción colaborativa del conocimiento a partir de las instancias de socialización, intercambio y comunicación entre los participantes de los distintos contextos de aplicación compartido.

Impacto y evaluación de la experiencia

Las experiencias en cada contexto de implementación, tuvieron destinatarios, procesos y resultados distintos. La reflexión de nuestras prácticas nos llevó a modificar cada capacitación y esos cambios y los resultados muestran mejoras en la propuesta.

Uno de los cambios implementados fue la administración de una encuesta al finalizar el cursado que nos permitió obtener retroalimentación de los participantes. Esta encuesta se estructuró, luego de la implementación en el CNM, por lo que sólo fueron aplicadas en el DC y en la ESCMB.

A continuación, relatamos nuestras reflexiones derivadas del análisis de nuestras prácticas y de los resultados obtenidos en las encuestas realizadas.

La capacitación de formato mixto tuvo muy buena aceptación ya que le permitió a los docentes el trabajo asincrónico y a su propio paso. Sin embargo, hubo quienes precisaron de mayor acompañamiento virtual y en algunos casos presencial, en cada uno de los contextos en que se dictó. En las devoluciones de los participantes, esto se manifiesta al requerir mayores encuentros presenciales:

Agregaría otro encuentro presencial para navegar juntos algunas aplicaciones (³)

Me gustaría más presenciales. (³)

Los contenidos resultaron interesantes y motivadores para los docentes. En la mayoría de las encuestas de satisfacción que se realizaron mencionan como contenido más interesante el tema de las aplicaciones:

La cantidad de apps que existen (³)

Conocer las ventajas y desventajas de cada app (³)

Específicamente el contenido de Propiedad Intelectual, resultó ser novedoso para los docentes. Sin embargo, el tema es tan complejo que creemos que requiere mayor debate y profundidad, quizás como contenido para futuras capacitaciones.

Las tareas fueron resueltas adecuadamente y superando nuestras expectativas. Los docentes se mostraron entusiasmados y satisfechos con los resultados alcanzados por ellos y por sus compañeros. Muchos docentes se mostraron ansiosos por poner en práctica en sus respectivas aulas la actividad preparada.

En relación a los tiempos, cada una de las capacitaciones nos demostró que el momento del año académico en el que se realiza es importante; ya que, tanto en el Belgrano como en el Monserrat coincidieron con fechas de exámenes y esto resultó en una sobrecarga para los docentes.

[Cambiaría] Solo el momento del año calendario que fue dictado ()

[Cambiaría] El momento del curso, no fin de año (³)

Por otro lado, destinar una semana para cada tramo virtual tuvo comentarios dispares. Algunos docentes opinaron que era adecuado:

Una semana esta bien ya que no era demasiado rápido, ni tan lento que se dilatara en el tiempo ().

Otros docentes se refirieron a la necesidad de ampliar los tiempos de cada tramo:

[Cambiaría] la planificación temporal, un poco más de tiempo entre tramo y tramo(³)

[Cambiaría] Los tiempos de entrega de cada tramo (³)

En relación a la interacción, si comparamos las tres capacitaciones, la participación en general y específicamente la intervención en los foros, fueron de menor a mayor; con más cantidad contribuciones y adquiriendo mayor nivel de profundidad en la ESCMB. En las evaluaciones los docentes rescatan el valor de los intercambios y de la participación:

El poder ver el trabajo de otros para aprender. El aspecto participativo (⁴).

La reflexión en grupo porque se comparte la experiencia de cada uno (⁴).

Poder ver las ideas de otros colegas. Porque a veces no se nos ocurren las mismas cosas (⁴).

[Aspectos más interesantes] los intercambios presenciales o de comentarios digitales sobre las producciones de los colegas participantes (³)

Nuestro acompañamiento como docentes capacitadoras también fue modificándose en cada implementación, a través de cambios que incluyeron la sistematización de los seguimientos con planillas y tutorías presenciales personalizadas para atender a las necesidades de algunos docentes.

Luego de estas reflexiones, podemos extraer algunas conclusiones. Entendemos que estas tres capacitaciones, también funcionaron para el equipo docente como un proceso de aprendizaje, tanto en la construcción de la propuesta como en las distintas implementaciones. La capacitación en el CNM fue una experiencia piloto que nos ayudó a repensar distintos aspectos: los contenidos, el formato de los encuentros presenciales, el seguimiento y el tipo de acompañamiento a brindar a los docentes participantes. La instancia en el DC, nos permitió ajustar la estructura del presencial y la forma de acompañamiento virtual, realizando más

intervenciones en los foros, por ejemplo. En la capacitación dictada en la ESCMB se vieron cambios sustanciales de la propuesta, a la luz de las sugerencias de las capacitaciones anteriores; por lo que, a nuestro entender, se lograron muy buenas producciones, muy buen nivel de participación en todo el curso y tuvimos mejores devoluciones de los participantes.

En conclusión, el formato mixto (presencial y virtual) resultó ser una instancia enriquecedora. Es importante que en los encuentros presenciales se modele y sirva de ejemplo de cómo se espera que se trabaje en los tramos virtuales. Esta modelación también requiere sea sostenida en los encuentros virtuales (muros digitales, foros, tareas). Los docentes tutores, en el rol de guías y acompañantes, tienen que incentivar la interacción, el trabajo colaborativo, la construcción colectiva del conocimiento a través del desarrollo de una comunidad de aprendizaje.

En conclusión, consideramos que, si bien estas propuestas siguen siendo susceptibles de modificaciones, hemos logrado una propuesta de capacitación en TIC que resulta interesante y de utilidad para docentes.

Referencias bibliográficas

- Bates, T. (2015). Teaching in the digital age. University of British Columbia. Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0. International License. Disponible en <https://www.sun.ac.za/english/faculty/arts/Documents/TeachingDigitalAgeBates2015.pdf>
- Gros, B. (2011). *Evolución y retos de la educación virtual: Construyendo el e-learning del siglo XXI*. Barcelona: Editorial UOC.
- Maggio, M. (2012) Profesores Ejemplares: prácticas memorables y perspectivas de futuro. OEI. Versión on line: <https://www.youtube.com/watch?v=0F12Jly3wIw>
- Puentedura, R. (2006) . Transformation, Technology, and Education. Disponible en <http://hippasus.com/resources/tte/>

EXPERIMENTANDO CON PROYECTOS MULTIMEDIA EN FORMATO NARRATIVA

Falasca, Marina
Instituto Nacional Superior del Profesorado Técnico (UTN)
marinafalasca@gmail.com

La presente ponencia plantea una nueva posibilidad de encarar la planificación de proyectos que integran el uso de las TIC y resalta las ventajas de un nuevo modelo de planificación propuesto por Myrian Casamassima en su reciente libro "Planning as Narrative" (2017). Casamassima presenta un modelo de planificación diferente e innovador que involucra una narrativa principal donde se desarrollan las tareas no lingüísticas y una narrativa secundaria donde se desarrollan las tareas de tipo más instrumental, entre las que se cuentan las tareas lingüísticas y los recursos tecnológicos que Casamassima incluye como parte de las denominadas "tareas estratégicas" (p. 64). Además de darle mayor protagonismo a los recursos tecnológicos, este nuevo modelo se presenta en formato hipertextual, lo cual invita a los futuros docentes a reflexionar sobre la coherencia de sus planificaciones y a encarar el proceso más allá del contenido lingüístico. Los futuros docentes ya no ven o sienten el proceso de planificación como algo impuesto. Se focalizan en la tarea final y se preguntan cuáles son los pasos previos. Por otro lado, Casamassima nos invita a pensar en posibles alternativas cuando la tecnología no está disponible o no funciona. La ponencia enfatizará la importancia de incorporar las TIC en las clases de inglés como lengua extranjera de una manera más global y contextualizada y resaltará el rol instrumental que la nueva propuesta de Casamassima otorga a los recursos tecnológicos en la planificación de proyectos multimedia. A modo ilustrativo, se analizarán ejemplos concretos correspondientes a las planificaciones realizadas por alumnos de la cátedra *Multimedios Aplicados a la Enseñanza* del tercer año del profesorado en Inglés e Inglés Técnico del INSPT-UTN (Buenos Aires).

Palabras clave: planificación, proyecto, narrativa, TIC, integración

Descripción del problema

La cátedra *Multimedios Aplicados a la Enseñanza* (comisión 3691) del tercer año del profesorado en Inglés e Inglés Técnico del INSPT-UTN (Buenos Aires) evalúa el progreso de los alumnos en base al desarrollo de proyectos multimedia que integran el uso de recursos tecnológicos a partir de un tema específico que los alumnos tienen la posibilidad de elegir. Con anterioridad al desarrollo de esta experiencia, los alumnos de la cátedra optaban por usar formatos tradicionales de planificación a la hora de diseñar sus proyectos. El modelo elegido para describir cada una de las clases de los proyectos era mayoritariamente el propuesto por Scrivener (2005) para la planificación de una clase de inglés como lengua extranjera, el cual describe tres posibles etapas: uso auténtico (A), uso restringido (R) y aclaración y enfoque (C). El uso auténtico suele ser una conversación diseñada para incluir el vocabulario o la gramática que los alumnos deben practicar; el uso restringido puede ser un ejercicio para completar los espacios con la palabra adecuada, y la aclaración y enfoque normalmente culmina con la explicación de las reglas gramaticales en el pizarrón. En general, los alumnos de la cátedra se focalizaban principalmente en el vocabulario o la gramática que querían trabajar. No sólo les resultaba difícil lograr una integración efectiva de las TIC en sus proyectos sino que perdían de vista el contexto y se concentraban más en la forma que en el significado.

Contrariamente a lo expuesto, el modelo de Casamassima enfatiza la necesidad de planificar desde perspectivas diversas, tan diversas como la narrativa misma. No es el vocabulario o la gramática lo que guía el proceso de planificación sino las macro y micro preguntas que

implican a los alumnos en la comprensión, manipulación, producción e interacción en la lengua extranjera mientras su atención se concentra prioritariamente en lo no lingüístico. Pero lejos de ser una historia lineal con un comienzo, un desarrollo y un final, la narrativa que propone Casamassima es una narrativa transmedia. Se empieza por elaborar un cuadro preliminar que nos da una perspectiva global de todo el proceso y que tiene la potencialidad de transformarse en un hipertexto en el que se logra apreciar la coherencia y conexión entre los distintos contenidos de la clase, incluidos los recursos tecnológicos o multimediales.

Descripción del contexto de intervención

Los ocho alumnos involucrados en esta experiencia completaron o están terminando de completar el tercer año del profesorado en inglés e inglés técnico en el Instituto Nacional Superior del Profesorado Técnico dependiente de la Universidad Tecnológica Nacional (sede Buenos Aires). Como parte del plan de estudios de la carrera, los alumnos deben aprobar obligatoriamente la asignatura Multimedia Aplicados a la Enseñanza, la cual se dicta en formato anual y se ofrece una vez por semana con una duración de dos horas cátedra.

Descripción de la experiencia

La docente de la cátedra invitó a los alumnos a leer el libro "Planning as Narrative" (Casamassima, 2017) luego de haber discutido la diferencia entre hipertexto e hipermedia, dos de los primeros temas que se presentan en la cátedra. Los alumnos debatieron sobre los aspectos más relevantes del libro e hicieron presentaciones orales sobre las secciones más importantes. La respuesta fue tan positiva que se decidió incorporar el nuevo modelo de planificación al diseño de los proyectos multimedia de mitad de año. Cada uno de los alumnos trabajó individualmente en la creación de un proyecto para un grupo de estudiantes a elección que debía ser desarrollado en un mínimo de tres clases. Como requerimiento fundamental, debían incluir al menos un recurso tecnológico o multimedial por clase (WebQuests, la clase invertida / TED ED, *Worditout* y/o cualquier otro recurso de interés). El uso de los recursos debía estar debidamente justificado a partir de la teoría y cada recurso debía contar con un plan B. Dos de los proyectos fueron presentados formalmente en un taller compartido con la autora que se ofreció a la comunidad del INSPT UTN en el mes de Octubre de 2018.

Contextualización - objetivos

Que los futuros docentes:

- reflexionen sobre la importancia de incorporar las TIC y/o los recursos multimediales en la planificación de proyectos para la clase de inglés como lengua extranjera
- incorporen nuevos modelos de planificación que otorguen un rol más instrumental a los recursos tecnológicos y/o multimediales
- valoren las posibilidades didácticas de las TIC y/o los recursos multimediales en la educación

Contenidos trabajados

- Diferencia entre hipertexto e hipermedia
- La planificación en formato narrativa: la importancia del cuadro preliminar y las posibilidades del plan hipertextual
- La importancia de los materiales educativos multimedia
- Herramientas multimedia en la enseñanza del inglés como lengua extranjera
- La integración efectiva de los recursos multimedia en la clase de inglés como lengua extranjera

Espacios curriculares involucrados

Multimedios Aplicados a la Enseñanza (Comisión 3691).

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

La secuencia didáctica que se describe a continuación fue creada por la alumna Rosario Canuti, quien también tuvo la posibilidad de implementarla con alumnos del segundo ciclo de la escuela NEA 2000 de Buenos Aires. El ejemplo es una traducción de la planificación original de Canuti, quien escribió el proyecto en inglés. Como se puede apreciar, la temática se centra en lo que se conoce como *fanfiction* o literalmente "ficción de fans", término que hace referencia a relatos de ficción escritos por fans de una película, novela, programa de televisión o cualquier otra obra literaria o dramática. El cuadro preliminar debajo resume la propuesta de la alumna para abordar este proyecto con alumnos de 12 y 13 años.

Preguntas Macro	Preguntas Micro	Tareas propuestas para la Narrativa Principal	Contenidos propuestos para la Narrativa Secundaria
Macro pregunta 1 ¿Qué es la ficción de fans o fanfiction?	¿Leyeron ficciones de fans alguna vez?	Miren un video sobre <i>fanfiction</i> en casa. Creen una nube de palabras para discutir el tema en clase usando <i>Worditout</i> .	Elegir las palabras más importantes de un video para hacer una nube de palabras. Dar opiniones. Expresar acuerdo y desacuerdo. "Yo creo / pienso ..." "Eso es cierto pero ..." "Es una gran idea" "No estoy de acuerdo porque ..."
	¿Qué elementos hacen que una ficción de fans o <i>fanfic</i> sea buena?	Lean tres <i>fanfics</i> que serán proporcionadas por el profesor. Completen el cuadro y compárenlos.	Habilidades de lectura Comparar y contrastar historias. Uso del lenguaje en las historias. Uso de tiempos pasados en cuentos. Adjetivos comparativos y superlativos..
	¿Qué es un <i>fandom</i> o comunidad de aficionados a las ficciones de fans?	Miren un video sobre <i>fandoms</i> . Divídanse en 5 grupos y elijan un <i>fandom</i> .	Comparar y contrastar <i>fandoms</i> . Describir <i>fandoms</i> .

<p>Macro pregunta 2 ¿Qué es el fan art?</p>	<p>¿Vieron <i>fan art</i> alguna vez??</p> <p>¿De qué temas habla la mayoría de los <i>fandoms</i>?</p>	<p>Busquen en la web para encontrar fan art creado para el <i>fandom</i> que han elegido. Hagan una lista de las características del arte de los fans de sus fanáticos preferidos.</p> <p>Discusión en clase. Discutan sobre lo que han aprendido en su WebQuest.</p>	<p>Seleccionar información de lo que leen y ven. Encontrar características comunes. Hacer una lista que los ayude en la próxima tarea.</p> <p>Dar opiniones. Expresar acuerdo y desacuerdo. "Yo creo / pienso ..." "Eso es cierto pero ..." "Es una gran idea" "No estoy de acuerdo porque ..."</p>
<p>Macro pregunta 3 ¿Qué se necesita para crear un <i>fanfic</i> y su <i>fan art</i>?</p>	<p>¿Alguna vez intentaron escribir fanfiction o dibujar fan art?</p> <p>¿Alguna vez leyeron <i>fanfic</i> / vieron <i>fan art</i> y escribieron una reseña?</p>	<p>Escriban un <i>fanfic</i> de su <i>fandom</i>. Dibujen fan art de su <i>fandom</i> y <i>fanfic</i>.</p> <p>Lean las <i>fanfics</i> de otros grupos y denles retroalimentación. Evalúen el <i>an art</i> de otros grupos y denles una devolución.</p>	<p>Escribir una historia. Corregir y autocorregirse. Crear algo colaborativamente. ¿Cómo se conecta nuestro fan art a la historia que estamos haciendo? Trabajar con un límite de tiempo.</p> <p>Usar un procesador de textos y un editor de dibujo.</p> <p>Leer <i>fanfics</i> de otros grupos y dar retroalimentación. Evaluar el fan art de otros grupos y hacer comentarios.</p>
<p>Tarea Final: Escriban la versión final de sus ficciones de fans y dibujen el borrador final de su <i>fan art</i>. Publiquen su trabajo en el blog de la escuela donde los padres y otros compañeros puedan verlo y revisarlo.</p>			

Tal como resalta Casamassima, la elaboración del cuadro preliminar permite adoptar una perspectiva más global y apreciar el proceso de planificación en su totalidad. Para ver la planificación en detalle, el cuadro puede desplegarse a través de múltiples medios y transformarse en un hipertexto, tal como se demuestra debajo:

<u>Narrativa Principal</u>	<u>Narrativa Secundaria</u>
<p>Los estudiantes verán un video sobre fanfiction en casa. Si la mayoría de los estudiantes no pueden verlo en casa porque no pueden acceder a Internet, el profesor mostrará el video en la escuela o se los contará oralmente. Crearán una nube de palabras en Word it out para discutir el tema en clase. Si no pudieron acceder a la página web en casa, podrán hacerlo a mano (plan B).</p>	<p>Elegir palabras importantes de un video para hacer una nube de palabras.</p>
<p>Los estudiantes discuten el video y comparten las palabras que han resaltado. El profesor explica que con todas sus ideas crearán una nueva nube de palabras en el pizarrón. A partir de estas nuevas palabras, crearán también un poster o cartel que se mantendrá en la pared del aula a lo largo de todo el proyecto.</p> <p>Tiempo: 15 minutos.</p>	<p>Dar opiniones. Expresar acuerdo y desacuerdo. "Yo creo / pienso ..." "Eso es cierto pero ..." "Es una gran idea" "No estoy de acuerdo porque ..."</p>
<p>Los estudiantes formarán grupos de 5. El profesor le dará a cada grupo tres fanfics para leer. Los estudiantes deberán completar la tabla y compararlos.</p> <p>Tiempo: 30 minutos.</p>	<p>Habilidades de lectura Comparar y contrastar historias. Uso del lenguaje en las historias. Uso de tiempos pasados en cuentos y narrativas. Adjetivos comparativos y superlativos.</p>
<p>Los estudiantes compartirán sus ideas. Discutirán qué historia les gustó más y por qué. El profesor les preguntará qué diferencias pueden encontrar con las historias que están leyendo en la clase de literatura.</p> <p>Tiempo: 15 minutos.</p>	
<p>Los estudiantes verán un video de 3 minutos sobre qué son los <i>fandoms</i>. El profesor discutirá con los alumnos si alguna vez han estado en un <i>fandom</i> y cómo es. Si el video no funciona, el profesor impartirá la lección utilizando la ayuda visual del pizarrón.</p> <p>Tiempo: 10 minutos.</p>	<p>Comparar y contrastar <i>fandoms</i>. Describir <i>fandoms</i>.</p>

<p>Los estudiantes se dividirán en grupos de 5. Escogerán un <i>fandom</i> al que quieran pertenecer. El profesor dejará en claro que al final del proyecto escribirán una fan ficción sobre ese <i>fandom</i>.</p> <p>Tiempo: 10 minutos.</p>	
--	--

Este ejemplo de plan en formato hipertextual corresponde a la primera clase en la que se desarrollan las primeras actividades del proyecto sobre ficción de fans presentado en el cuadro preliminar anterior. En cada uno de los nuevos recuadros, se incluye el tiempo tentativo que se dedicará a cada actividad, posibles decisiones sobre la organización de la clase, por ejemplo, si las actividades serán individuales o grupales, una descripción de los recursos tecnológicos o multimediales que se usarán y posibles alternativas en caso de no poder hacer uso de los recursos por falta de conectividad.

Según afirma Casamassima, el formato hipertextual no necesariamente debe corresponderse con la planificación de una clase en particular. Puede usarse para describir las tareas propuestas en el cuadro preliminar en mayor grado de detalle y, lo que es más importante, puede darle a los alumnos la posibilidad de abordar la narrativa principal y la secundaria al mismo tiempo. Esta opción puede ser especialmente útil cuando parte de los alumnos necesitan recibir más apoyo lingüístico, por ejemplo, una vez que completan las tareas propuestas en la narrativa secundaria, pueden sumarse a las tareas no lingüísticas presentadas en la narrativa principal. De esta forma, se promueve la autonomía y se genera un clima positivo, en el que distintos niveles y habilidades coexisten para llegar a un mismo fin. Por otro lado, no todos los alumnos tienen por qué completar las mismas tareas. Pueden optar por caminos alternativos, lo que apunta a la flexibilidad del modelo.

Habilidades / competencias comunicativas y digitales

- habilidad para usar la tecnología digital, las herramientas de comunicación y /o las redes para acceder a información y recursos multimediales específicos.
- habilidades para aprender e innovar a partir de la creatividad, el desarrollo del pensamiento crítico, la resolución de problemas y la metacognición.

Impacto y evaluación de la experiencia

A través de las reflexiones escritas y las posteriores entrevistas con los alumnos pudo comprobarse que los mismos lograron valorar la necesidad de integrar las TIC de manera efectiva y apreciaron la originalidad, flexibilidad y funcionalidad del nuevo modelo. En particular, resaltaron el rol instrumental que la nueva propuesta otorga a los recursos tecnológicos y/o multimediales, los que Casamassima incluye dentro de lo que denomina contenido estratégico o meta-tareas. En palabras de los alumnos, Planning as Narrative los ayudó a poder reflexionar sobre la importancia de incorporar las tareas estratégicas en sus planificaciones. Tanto ellos como sus estudiantes necesitan habilidades para aprender a innovar como ser la creatividad, el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la metacognición. A su vez, necesitan desarrollar la competencia informática y la competencia mediática, así como también las competencias tecnológicas de la información. Y Planning as Narrative le da un lugar muy importante a este tipo de estrategias en la planificación: para poder completar las tareas no lingüísticas, los estudiantes necesitan apoyarse en el contenido estratégico, por ejemplo, para crear el perfil de un personaje famoso necesitan desarrollar habilidades para poder encontrar y seleccionar información en la Web o pueden necesitar

aprender a hacer una presentación *Prezi* para poder compartir sus campañas a favor del reciclaje.

Referencias bibliográficas

Casamassima, M. (2017). *Planning As Narrative: A Cubist View on Planning Units of Work for English Language Teachers*. Buenos Aires: Dunken.

Scrivener, J. (2005). *Learning teaching: a guidebook for English language teachers*. Oxford: Macmillan.

ANÁLISIS Y CARACTERIZACIÓN DE LA CAPACITACIÓN DOCENTE “REPENSAR NUESTRA PRÁCTICA DOCENTE EN AULA VIRTUAL”

Faletti, Paula
paula.faletti@unc.edu.ar

García Ferreyra, Emilse
emilse.garcia@unc.edu.ar

Facultad de Lenguas, UNC

A partir de la resolución 2641 E/2017 del Ministerio de Educación, la cual reglamenta la incorporación de mediaciones virtuales a las carreras presenciales, la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba ha comenzado a implementar trayectos formativos de grado y posgrado que incorporan, total o parcialmente, contenidos sobre la enseñanza-aprendizaje y traducción de lenguas mediados por tecnologías. Este cambio en los esquemas de difusión de la información conlleva la necesidad de una adecuada formación del plantel docente, el cual requiere asesoramiento técnico-pedagógico a la hora de abordar contenidos en un entorno virtual. Ante esta demanda, el Campus Virtual de la Facultad de Lenguas diseñó y llevó a cabo diferentes capacitaciones docentes que principalmente abordaron la necesidad de reflexionar sobre el uso de las aulas virtuales para visualizarlas como algo más que un repositorio digital. El presente trabajo da cuenta de una experiencia de formación docente de modalidad mixta denominada “Repensar mi práctica docente en el Aula Virtual”, que se llevó a cabo en este año en dos ediciones. Tomamos aquí lo postulado por Gros (2011; 2012) y Schwartzman y Odetti (2011) sobre el diseño y gestión de materiales, contenidos y recursos en entornos virtuales para analizar la modalidad de trabajo, las actividades desarrolladas y los roles asumidos por participantes y guías en dicha capacitación. Para esto, tenemos en cuenta los resultados de las encuestas administradas al finalizar los cursos. Los resultados obtenidos nos permiten no sólo considerar una reformulación de la capacitación en vistas a una nueva edición en 2019, sino que también sirven para reflexionar sobre las necesidades reales de los docentes que se desempeñan en el nivel superior en cuanto a formación en el uso de TIC y nuestra propia práctica como guías y facilitadores de esos espacios de formación.

Palabras clave: capacitación docente, aula virtual, recursos *online*

Descripción del problema

La resolución 2641 E/2017 del Ministerio de Educación reglamenta la incorporación de mediaciones virtuales de hasta un 30% en las carreras presenciales sin que hay un cambio en el plan de estudios. En este contexto, la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba se ha abocado a la implementación de trayectos formativos, tanto de nivel de grado como de posgrado, que incorporen contenidos relacionados con la enseñanza-aprendizaje y traducción de lenguas mediados parcial o completamente por tecnologías. Este nuevo enfoque en los esquemas de difusión del conocimiento conlleva la necesidad de una adecuada formación, tanto en lo tecnológico como en lo didáctico, de aquellos docentes que aborden contenidos en un entorno virtual. La demanda de asesoramiento técnico-pedagógico para encarar la virtualización de contenidos, requirió entonces que el Campus Virtual de la Facultad de Lenguas diseñe y lleve a cabo propuestas de capacitación docente de diversa modalidad y con diferentes objetivos. Además de ofrecer capacitaciones individuales y grupales sobre el uso del aula virtual y de aplicaciones para la práctica de enseñanza-aprendizaje, se observó la necesidad de ofrecer espacios para la reflexión y la discusión de los nuevos roles de docentes y

estudiantes y de la centralidad de las actividades en la educación mediada por tecnología. Es decir, que desde el Campus Virtual de la Facultad de Lenguas se observó la necesidad de repensar la función y el uso de las aulas virtuales. Hasta el momento, muchas de ellas estaban funcionando como meros repositorios de recursos y materiales sin consignas precisas, interacción o actividad significativa. La idea de la capacitación surge, entonces, para propiciar la redefinición de las aulas virtuales como espacios de trabajo activo, significativo y colaborativo (Gros, 2012).

Breve descripción del contexto de intervención

Desde el año 2016, el equipo interdisciplinario del Campus Virtual de la Facultad de Lenguas diseña propuestas de capacitación individuales y grupales que atienden a las necesidades de diferentes grupos de docentes de los diversos ámbitos de la Facultad (carreras de grado, posgrado, Departamento Cultural, Cursos Intensivos) y de los colegios pre-universitarios dependientes de la UNC (Colegio Nacional de Monserrat y Escuela Superior de Comercio Manuel Belgrano). A fin de dar respuesta a las necesidades y demandas observadas con relación al uso de herramientas tecnológicas, tanto de Moodle como de otras aplicaciones, surge la capacitación docente *Repensar mi práctica docente en el aula virtual*, la cual se diseñó e implementó en el año 2018 en dos ediciones como una propuesta de capacitación destinada a los docentes de la FL que les permitiera reflexionar sobre el uso que están haciendo de la tecnología en sus clases y en sus aulas virtuales.

Descripción de la experiencia

Repensar mi práctica docente en el aula virtual se dictó con una duración de 15 horas e incluyó una evaluación final integradora. La modalidad de trabajo mixta combinó la propuesta de dos encuentros presenciales, uno al principio del curso y otro al final, y la implementación de cuatro tramos virtuales. Para abordar los contenidos de cada tramo virtual se elaboraron clases teóricas, para las cuales se seleccionó material de lectura (obligatorio y opcional). Se diseñaron actividades con creciente nivel de dificultad que permitieran a los participantes poner en práctica y/o en discusión los conceptos de cada tramo. Para esto también se habilitaron diferentes espacios de interacción y consulta. Los docentes tuvieron, de esta manera, un rol activo, lo que redundó en un aprendizaje más duradero, construido colaborativamente (Gros, 2011).

Contextualización – objetivos

El curso tuvo como objetivo principal que los participantes pudieran analizar su práctica docente en vistas a desarrollar una nueva concepción de la enseñanza mediada por tecnología que incorpore un uso efectivo y adecuado de aplicaciones, nociones sobre respeto a la propiedad intelectual, conocimiento de competencias y habilidades digitales que se ponen en juego. Tanto en los encuentros presenciales como en los contenidos y actividades del aula virtual diseñada a los fines de esta capacitación, otros objetivos trabajados fueron la reflexión sobre las repercusiones de la incorporación de la tecnología en sus prácticas docentes, la exploración de aplicaciones para ser usadas en el marco de sus clases de idioma, así como el diseño de actividades utilizando algunas de ellas en vistas a la posibilidad de rediseñar sus propias aulas virtuales. Por último, se hizo hincapié en la socialización de sus análisis, experiencias, opiniones e ideas sobre la enseñanza mediada por tecnología.

Contenidos trabajados

El primer encuentro se dictó de manera presencial y su objetivo principal fue la presentación

del equipo de capacitadoras, de los participantes, de los contenidos y la modalidad de la capacitación y del entorno virtual en el cual se trabajaría. El equipo propició la reflexión conjunta sobre el aprendizaje significativo a través de la tecnología en el aula virtual e invitó a los participantes a explorar algunos recursos. El primer tramo virtual retomó nociones sobre las secciones del aula virtual de Moodle y su funcionamiento básico, a la vez que invitó a los participantes a considerar su relación personal con la tecnología. En el segundo tramo virtual se abordaron conceptos relacionados con propiedad intelectual, con especial atención a la selección de materiales y recursos publicados con licencias abiertas tales como *Creative Commons*. El tercer tramo virtual giró en torno a la formación de futuros profesionales en términos de alfabetizaciones digitales y de habilidades necesarias para el siglo XXI (Area y Pessoa, 2012; Dudeney, Hockly y Pegrum, 2013; Kessler, 2013). En el último tramo virtual se presentó y analizó el modelo SAMR para la integración de la tecnología en las prácticas educativas (Puentedura, 2010) y se trabajó en la exploración y el uso de aplicaciones seleccionadas para esta capacitación en función de los campos de acción de los participantes. El segundo encuentro presencial dio cierre a la capacitación. En éste, los docentes compartieron sus producciones y el recorrido transitado por el curso. El equipo presentó la consigna del trabajo integrador, el cual recuperaba las actividades realizadas en los distintos tramos.

Espacios curriculares involucrados

La capacitación docente *Repensar mi práctica docente en el aula virtual*, diseñada e implementada por el Campus Virtual de la Facultad de Lenguas, estuvo dirigida a docentes que se desempeñan en diversos ámbitos de la Facultad (carreras de grado, posgrado, Departamento Cultural, Cursos Intensivos), por lo que hubo muchos espacios curriculares involucrados de diferentes áreas e idiomas. La diversidad de intereses y de campos de trabajo de los participantes contribuyó a la riqueza de los intercambios y de los resultados obtenidos.

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

A lo largo de la capacitación, los participantes interactuaron con la tecnología desde diferentes puntos de vista. En primer lugar tuvieron la posibilidad de experimentar el uso de tecnología y aplicaciones desde el rol de estudiantes (participantes de la capacitación). Como tales, los docentes completaron cuestionarios, participaron en foros de discusión (Figura 1), compartieron reflexiones en un muro colaborativo (Figura 2), descargaron y enviaron tareas. Ubicar a los docentes en el rol de estudiantes les permitió pensar la actividad en el aula virtual desde la perspectiva de sus propios estudiantes y estas percepciones iluminaron su trabajo



Figura 1. Participación en foros de discusión

posterior. En un segundo momento, los docentes pudieron visualizar y analizar la aplicación de recursos tecnológicos en sus propias aulas virtuales desde su rol habitual. El foco estuvo puesto no sólo en el aspecto instrumental del uso de los recursos tecnológicos, sino también en las alfabetizaciones digitales que éstos desarrollan: instrumentales, cognitivas-intelectuales, socio-comunicacionales, cognitivas y axiológicas (Área y Pessoa, 2012).



Figura 2. Participación un muro colaborativo

Habilidades / competencias comunicativas y digitales

La Universidad de Houston (2015) propuso una serie de habilidades que una persona requiere para participar en la sociedad, denominadas habilidades para el siglo XXI, las cuales se aplican también a entornos virtuales, en particular al acceso a información y a la interpretación mensajes multimodales e hipertextuales (Pasadas Ureña, 2010). Si analizamos la capacitación en cuestión bajo la luz de las habilidades necesarias para aquellos que usen entornos digitales y de los recursos tecnológicos sugeridos por la Universidad de Houston para su desarrollo, *Repensar mi práctica docente en el aula virtual* apuntó a fomentar la comunicación a partir de tareas en el aula virtual Moodle, foros de discusión y retroalimentación entre pares. Además, hizo hincapié en las habilidades de presentación y creatividad, en especial al emplear aplicaciones como Padlet, Jing o Genial.y, y al sugerir que los participantes empleen un recurso tecnológico previamente asignado para explicar a sus colegas las ventajas y desventajas de su uso. La retroalimentación (feedback) estuvo presente en los foros de discusión, en el uso de cuestionarios de Google y en las competencias lúdicas como Kahoot o Quizizz. En el caso de otras habilidades del siglo XXI, se discutió cómo incentivarlas en nuestra propuesta didáctica, por ejemplo, la colaboración a través de VoiceThread o el pensamiento crítico a través de líneas de tiempo de ReadWriteThink. El foco estuvo puesto en la finalidad educativa de los recursos tecnológicos y en qué habilidad(es) nos permiten lograr más que en el manejo netamente instrumental de las diferentes aplicaciones.

Impacto y evaluación de la experiencia

Los docentes se mostraron sumamente receptivos a la capacitación propuesta, lo que se evidenció en su activa participación, tanto en los encuentros presenciales como en la resolución de actividades, comentarios y consultas que realizaron a través del aula virtual y en las producciones entregadas como trabajos integradores. Las encuestas que completaron al

finalizar el segundo encuentro presencial nos permitieron evaluar más detalladamente sus percepciones y sugerencias. Si tomamos las respuestas recolectadas en ambas ediciones de la capacitación, observamos que un 80.5% de los participantes la calificó "Muy útil", mientras que el 19,5% restante como "Útil". Al ser interrogados sobre qué aspectos les habían parecido positivos, los docentes mencionaron que la capacitación les permitió explorar y considerar nuevos recursos y aplicaciones; también apreciaron las lecturas propuestas y la modalidad semi-presencial llevada a cabo. Entre las temáticas que les parecieron más interesantes nombraron las alfabetizaciones y habilidades para el siglo XXI y las nociones sobre propiedad intelectual presentadas. En general, los docentes encuestados valoraron las propuestas prácticas llevadas a cabo, así como también las oportunidades de diálogo y de trabajo colaborativo. En el espacio para sugerencias en la encuesta, algunos docentes manifestaron la necesidad de contar con más tiempo para realizar lecturas o completar actividades, otros mencionaron que les gustaría profundizar más sobre los temas vistos, también sugirieron contar con un encuentro presencial que sea optativo y de apoyo a los contenidos que se trabajaron en el aula virtual. Surgieron, además, ideas para otras capacitaciones que pudiesen ofrecerse desde el Campus Virtual, entre ellas, propuestas orientadas específicamente a docentes de los traductorados, cursos centrados en la evaluación en entornos virtuales y una capacitación que continúe lo trabajado en la instancia analizada aquí. Por último, todos los docentes manifestaron que recomendarían la capacitación a sus colegas. Desde el Campus Virtual de la Facultad de Lenguas ya se está trabajando en una tercera edición del "*Repensar mi práctica docente en el aula virtual*", que retome lo trabajado e integre algunas de las modificaciones sugeridas. Además, también estamos diseñando un curso de capacitación docente que profundice lo visto y avance en la resignificación de la práctica docente a partir de la virtualización de parte de la currícula de las asignaturas.

Referencias bibliográficas

- Area, M., & Pessoa, T. (2012). De lo sólido a lo líquido: Las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la Web 2.0. *Comunicar XIX*, 38, 13-20.
- Dudeney, G., Hockly, N., & Pegrum, M. (2013). *Digital Literacies: Research and Resources in Language Teaching*. New York, US: Taylor & Francis.
- Gros, B. (2011). *Evolución y retos de la educación virtual. Construyendo el e-learning del siglo XXI*. Barcelona: Editorial UOC.
- Gros, B. (2012). Retos y tendencias sobre el futuro de la investigación acerca del aprendizaje con tecnologías digitales. *RED: Revista de Educación a Distancia*, 32, 1-13.
- Kessler, G. (2013). Teaching ESL/EFL in a world of social media, mash-ups and hyper-collaboration. *TESOL Journal*, 44(4), 615-632.
- Ministerio de Educación y Deportes (2017). *Documento sobre la opción pedagógica y didáctica de Educación a Distancia propuesto por el Consejo de Universidades* (Resolución N° 2641/2017). Buenos Aires: Boletín Oficial de la República Argentina.
- Pasadas Ureña, C. (2010). Multialfabetización y redes sociales en la Universidad. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=78016225017>
- Puentedura, R. (2010). *SAMR and TPCK: intro to advanced practice*. Recuperado de http://hippasus.com/resources/sweden2010/SAMR_TPCK_IntroToAdvancedPractice.pdf
- Schwartzman, G., & Odetti, V. (2011). *Los materiales didácticos en la educación en línea: sentidos, perspectivas y experiencias*. Ponencia presentada en la Conferencia Internacional ICDE – UNQ 2011. Disponible en <http://congreso-icde.uvq.edu.ar/sites/default/files/navegable/ponencias/049.pdf>
- University of Houston. (2015). *New technologies & 21st century skills*. Disponible en: <http://newtech.coe.uh.edu/>

DISEÑAR Y ENSEÑAR EN ENTORNOS VIRTUALES DE APRENDIZAJE: LA EXPERIENCIA DEL TALLER DE “TICS APLICADAS A LA ENSEÑANZA DE LENGUA EXTRANJERA”

García, María Laura
ENS Sofía Broquen de Spangenberg, IES en Lenguas Vivas Juan R. Fernández,
ISP Dr. Joaquín V. González
Garcia_maria_laura@yahoo.com

La inclusión de las TIC en la enseñanza de lenguas adicionales requiere de docentes formados que no sólo sepan usar diversos dispositivos tecnológicos, sino que conozcan y utilicen los nuevos lenguajes de manera crítica, creativa y con contenido. Para esto es necesario que desde su formación inicial tengan acceso a propuestas que incluyan el desarrollo de estas habilidades. En este contexto se presenta la experiencia del taller *TICs aplicadas a la enseñanza de la lengua extranjera* que desde 2013 busca brindarles a los futuros docentes de inglés y portugués un espacio curricular de exploración, experimentación, debate y reflexión sobre las nuevas formas de incluir tecnología en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua cultura extranjera (LCE).

Para comenzar se describirá el contexto donde se desarrolla esta unidad curricular en el profesorado ENS Sofía Broquen de Spangenberg y los cambios que transitó desde sus inicios en respuesta a las necesidades de las/los alumnos/as del profesorado y a la tecnología disponible. Esto implica el cambio de modalidad de cursado de clase presencial a clase semi-presencial y el uso de entornos virtuales de aprendizaje como la plataforma E-educativa y Edmodo con el fin de enriquecer, complementar y expandir lo aprendido. Luego, se caracterizan los contenidos de enseñanza seleccionados en función de los marcos referenciales TPACK, Bloom's Digital Taxonomy y Triple E Framework. Finalmente, se compartirán ejemplos de clases virtuales y trabajos de las/os alumnas/os que incluyen la creación de sus propias secuencias didácticas con inclusión de TIC y el diseño de actividades con software libre, herramientas web y aplicaciones móviles además de sus reflexiones disponibles en el blog del taller y de libre acceso para los asistentes.

Palabras clave: formación docente, TIC, competencias TIC, entornos virtuales, inglés

Introducción

La enseñanza de lenguas extranjeras mediada por tecnología tiene un papel importante desde la década de los 60 cuando comenzó a ser más popular el uso de los laboratorios de idioma, los videos y los audios en las aulas de todo el mundo. Un ejemplo de esto fue la Enseñanza de Lengua Asistida por Computadora o CALL por su sigla en inglés (Computer- Asisted Language Learning). Desde entonces los docentes de lenguas extranjeras han realizado capacitaciones de desarrollo profesional más allá de su formación inicial para responder a los desafíos de la tecnología multimedia, Internet y las nuevas formas de enseñar y aprender. En la actualidad el uso de entornos virtuales de aprendizaje, de aplicaciones multimediales y de herramientas de la Web 2.0 son algunas de las opciones con la que se encuentra el docente de lengua extranjera al momento de enseñar. Sin embargo, la incorporación de espacios curriculares vinculados con nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza de lengua extranjera recién comenzó en 2009 con el cambio del plan de estudios de los profesorados en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. De este modo, estos espacios se construyeron, evolucionaron y generaron nuevas experiencias tanto para los docentes formadores como para los futuros docentes.

Descripción del contexto

Este trabajo presenta la experiencia del taller cuatrimestral “TIC aplicadas a la enseñanza de la lengua extranjera” desde 2013 hasta la actualidad que tiene como uno de sus objetivos principales que los estudiantes desmitifiquen el concepto de la inaccesibilidad del uso de las TIC en el aula y amplíen su mirada para poder integrarlas de manera creativa, significativa y efectiva al momento de realizar sus prácticas pedagógicas.

Este espacio curricular de modalidad semi-presencial está destinado a los estudiantes del profesorado de inglés y portugués del ENS Sofía Broquen de Spangenberg dentro del Trayecto de Formación General. Su carga horaria es de 3 hs. y se cursa una vez cada quince días luego de haber aprobado Informática para la enseñanza de la lengua extranjera, Lengua Inglesa o Portuguesa II y Taller IV.

El aula virtual es uno de los espacios en línea que se utiliza donde se publican las clases virtuales, el calendario de entrega, las calificaciones y el feedback de cada actividad y los materiales de estudio. Asimismo, el taller cuenta con un blog que aloja todas las producciones finales de los alumnos organizado por nombre y apellido del autor y palabras claves. Esto permite que los estudiantes vean producciones anteriores, compartan sus ideas, experiencias y reflexionen sobre la inclusión de las TIC en el aula de lengua extranjera.

Descripción de la experiencia

TICs aplicadas a la enseñanza de la lengua extranjera está pensado como un espacio para que el futuro docente acceda a una gran variedad de herramientas tecnológicas de las cuales podrá explorar y evaluar sus usos pedagógicos para generar aprendizajes significativos al momento de enseñar una lengua extranjera. Asimismo, se promueve el trabajo colaborativo, la documentación de las actividades, el vínculo teoría y práctica, el uso de un espacio virtual de aprendizaje y la creación de un portafolio digital.

Los contenidos del taller se dividen en tres unidades que parten de conceptos teóricos para luego llegar a los ejemplos concretos, experiencias de docentes que integran las TIC en el aula de lengua extranjera y que sirven como punto de partida para el diseño de nuevas propuestas didácticas por parte de los futuros docentes. Las clases presenciales siguen el formato de aula invertida por la cual los alumnos realizan las lecturas de textos orales y escritos y las actividades propuestas durante la clase a distancia y en la clase presencial participan activamente en el análisis y evaluación de propuestas didácticas con TIC, la presentación de sus trabajos y el intercambio de ideas y recursos entre pares.

Contenidos trabajados y su implementación

En la primera unidad se abordan conceptos como el aprendizaje ubicuo, las habilidades del siglo XXI, distintos programas de inclusión de tecnología en la región y nuevas formas de aprender y enseñar. Los futuros docentes leen bibliografía pertinente y seleccionan casos estudio de innovación publicados en línea, los cuales los analizan a la luz de los conceptos teóricos para luego crear un producto que resuma las características principales del caso, su vínculo con los conceptos trabajados y su opinión fundamentada. Para Jara (2017) las habilidades TIC para el aprendizaje en estos tiempos incluye la resolución de problemas de gestión de la información y comunicación en el ambiente digital; el uso de herramientas digitales para compartir y colaborar con otros; el comportamiento respetuoso en los espacios digitales y la promoción del pensamiento estratégico, creatividad e innovación. De este modo, se espera que los futuros docentes desarrollen estas habilidades a lo largo del taller y las consoliden durante su formación inicial.

En los primeros tres años, gran parte de las producciones de los estudiantes incluían textos escritos e imágenes mientras que, en la actualidad, realizan producciones multimediales. Esto

se debe a un mayor acceso a la tecnología antes de cursar la materia, conocimiento sobre distintas herramientas digitales y cómo realizar producciones multimediales. Algunos ejemplos de los trabajos realizados son:

- [Artículo digital](#)
- [Tablero multimedial](#)
- [Video](#)
- [Infografía](#)
- [Nube de palabras](#)

En la segunda unidad los estudiantes aprenden sobre el marco teórico-conceptual elaborado por Harris y Hofer (2009) y la taxonomía digital de Bloom para identificar, analizar y evaluar el uso de tecnología en secuencias didácticas. Además, realizan sus propias actividades interactivas en línea y con software de autor. Exploran el uso de la pizarra interactiva digital y aplicaciones móviles. Esto les permite analizar sus propias prácticas y comprender la importancia de la inclusión de las TIC con un fin pedagógico para enriquecer la clase de lengua extranjera. Como sugiere Manso (2011) se requiere de docentes que exploren su práctica para mejorarla, que estén interesados en conocer y compartir experiencias y que quieran desarrollar competencias para poder fundamentar, reflexionar y planificar cómo van a incluir las TIC en la enseñanza de una lengua extranjera según su contexto.

Las primeras entregas de la unidad 2 presentan un uso limitado de las TIC ya que los futuros docentes suelen planificar secuencias donde la tecnología no enriquece la clase sino que se sustituye un medio por otro. En otras palabras, no se evidencian cambios metodológicos ya que se sigue enseñando de la misma manera. A medida que avanzan las clases, los estudiantes identifican la importancia de que sus alumnos desarrollen habilidades de orden superior con ayuda de diferentes recursos digitales y planifican secuencias didácticas que promueven la colaboración, el uso de la lengua que se aprende de manera comunicativa, el aprendizaje profundo y la retroalimentación. La tecnología comienza a usarse con un sentido más pedagógico. Algunos estudiantes logran transformar sus prácticas de enseñanza a fin de realizar una inclusión genuina de la tecnología. En general, son aquellos que poseen un nivel de apropiación tecnológica mayor, confianza en sí mismos y creen acerca del aporte de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, esto no es suficiente si no son expertos en su área; si no conocen los contenidos a enseñar y si no utilizan las estrategias adecuadas de acuerdo con las necesidades de sus alumnos. Algunos de los recursos que los futuros docentes usan para realizar las actividades interactivas son

Offline	Online
Ardora	Educaplay
Edilim	Wiser me
Hot Potato	Kahoot
Cuadernia	Quizler

En la tercera unidad se presentan proyectos colaborativos para conectar aulas e instituciones en países distantes y se analizan sus características principales, su formato, recursos digitales utilizados, interacción entre los participantes y posibles producciones finales. Los estudiantes aprenden sobre distintas organizaciones que fomentan los intercambios en las escuelas de nivel primario y secundario y las ventajas que esto significa para los alumnos que aprenden una lengua cultura extranjera. Asimismo, los futuros docentes adaptan y/o diseñan sus propios proyectos en grupos reducidos y los presentan en clase. En esta última unidad se comparte el marco teórico Triple E creado por Kolb (2011) a fin de analizar experiencias de inclusión de tecnología que trascienden los muros del aula y permiten a los alumnos conectar con el mundo actual. Asimismo, este marco referencial presenta herramientas de medición de inclusión de

tecnología y de evaluación de recursos digitales que pueden ser de utilidad para el futuro docente una vez aprobado el taller.

Como última instancia, se les pide a los futuros docentes que publiquen sus producciones finales y una reflexión en el blog <http://spangenbergtics.blogspot.com/> del taller a fin de tener una audiencia real más allá de sus compañeros y crear un repositorio de actividades y experiencias trabajadas de manera colaborativa.

Consideraciones finales

Esta experiencia ilustra de que manera los futuros docentes experimentan, crean, analizan, comparten y reflexionan sobre la inclusión de las TIC en la clase de inglés y portugués. Es un espacio curricular que trasciende los muros del aula donde se intercambian ideas, se evalúan recursos digitales y se profundiza en el modelo de aprendizaje colaborativo y comunicativo. Los estudiantes desarrollan habilidades TIC que les van a servir para su trabajo pedagógico mientras transitan los talleres de observaciones y prácticas y en su labor cotidiana en las escuelas.

La documentación y los registros de este taller que forman parte del aula virtual y el blog dan cuenta de la heterogeneidad de experiencias de los docentes y futuros docentes. En palabras de Dussel (2017), se presenta un ensamblaje particular que da sentido a diferentes secuencias didácticas que tienen como denominador común la apelación a las tecnologías y a los distintos lenguajes.

En conclusión, navegar esta instancia ofrece desafíos tecnológicos y pedagógicos dada la intensidad del ritmo de cursada y los recursos limitados. No obstante, los futuros docentes agradecen haber participado y vivenciado otro formato de enseñanza y aprendizaje. Entre las palabras que destacan en su reflexión final se encuentran: compartir, innovar, inspirar, creatividad, buscar, tiempo, interacción y aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- Dussel, I. (2017). *Las tecnologías digitales y la escuela: ¿tsunami, revolución, o más de lo mismo?* En Montes, N. (ed). Educación y TIC. Buenos Aires, Argentina: Edudeba
- Jara, I. (2017). *TIC en las escuelas: desarrollando habilidades TIC para el aprendizaje*. En Montes, N. (ed). Educación y TIC. Buenos Aires, Argentina: Edudeba
- Koehler, M. (2006). TPACK. <http://www.tpack.org/> Recuperado en Febrero de 2019.
- Kolb, L. (2017). *Learning First, Technology Second*. Arlington, Estados Unidos: ISTE
- Manso, M. (2011). *Las TIC en las aulas latinoamericanas*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

LAS TIC Y LAS PRESENTACIONES ORALES EN LENGUA EXTRANJERA: UNA EXPERIENCIA ÁULICA

Laucirica, Alicia
ISFD y T N° 57 - Sede Chascomús
aliehl@gmail.com

Esta experiencia áulica tuvo lugar en el ISFD y T N° 57 - Sede Chascomús, en el año 2015, en la asignatura “Lengua y Expresión Oral IV”, con el grupo de estudiantes de 4° Año de la carrera de Profesorado de Inglés.

Con la finalidad de mejorar el uso de la lengua de las futuras docentes, como así también de facilitarles la realización de presentaciones orales en la lengua extranjera en un ámbito académico, se diseñó e implementó una secuencia didáctica que incluyó el uso de las TIC. Se pensó en la práctica de presentaciones orales a fin de que las estudiantes tuvieran la posibilidad de realizar *tareas divergentes*, que les permitieran utilizar la lengua en turnos de habla prolongados, además de ejercitar una habilidad muy requerida en el Nivel Superior.

Siguiendo el marco teórico-metodológico proporcionado por el modelo TPACK, se recomendó el uso de las TIC para complementar las presentaciones orales – mediante una presentación con *Power Point* o *Prezi*, por ejemplo –. Las TIC también se utilizaron para grabar la producción de las estudiantes (con un grabador digital) para que luego de cada presentación realizaran actividades de autoevaluación y evaluación entre pares, aparte de recibir una retroalimentación formativa constante por parte de la docente del curso.

El resultado fue doble: la utilización de las nuevas tecnologías permitió que las alumnas mejoraran su auto-corrección, lo cual probablemente contribuyera a consolidar su nivel de lengua; asimismo, el uso de las TIC favoreció la familiarización de las estudiantes con las mismas, de manera tal de que las incorporen más fácilmente en sus propias clases, en tanto docentes de inglés de Nivel Primario o Secundario.

Palabras clave: presentaciones orales, TIC, lengua extranjera. ámbito académico

Aspecto/s a mejorar

La experiencia pedagógica que se narrará en el presente trabajo está basada en la enseñanza-aprendizaje de presentaciones orales en Lenguas Extranjeras(LE) en el ámbito académico y en cómo las tecnologías de la información y comunicación (TIC) pueden optimizar este proceso.

La planificación de la secuencia didáctica en la que la experiencia pedagógica se basa surgió a raíz de las necesidades del grupo, dado que las alumnas en su gran mayoría carecían de un nivel de lengua verdaderamente avanzado que les permitiera desenvolverse eficazmente al realizar una exposición oral.

Parte del problema era que, al hablar, las alumnas no siempre eran capaces de detectar los errores que cometían y, por ende, no se corregían, lo cual dificultaba la comprensión de la presentación por parte de la audiencia. Asimismo, sabemos que en el nivel superior muchas veces se les pide a los/as estudiantes que realicen presentaciones orales pero no siempre se les enseña cómo ni qué herramientas podrían utilizar para lograrlo.

Descripción del contexto de intervención

La propuesta didáctica se diseñó para ser implementada con el grupo de estudiantes de 4° Año del Profesorado de Inglés del ISFD y T N° 57 - Sede Chascomús, quienes en 2015 se encontraban cursando el espacio “Lengua y Expresión Oral IV”. Era un grupo de diez alumnas, quienes en su gran mayoría estudiaban y trabajaban a la vez, además de dedicarse al cuidado

de su hogar e hijos/as, lo cual hacía que, por momentos, la respuesta y el compromiso de las estudiantes con el espacio no fuera el esperado.

Descripción de la experiencia

Si bien en distintos espacios de la carrera las alumnas del ISFD y T N° 57 ya habían realizado presentaciones orales, en general sentían que era una práctica del lenguaje que habían llevado a cabo, pero sin saber muy bien cómo, ni cuán exitosas habían resultado sus presentaciones. De esta manera, se trabajó con las alumnas esta importante práctica académica haciéndoles reflexionar sobre qué tener en cuenta a la hora de realizar una presentación oral para que la misma resulte eficaz.

Entre otras estrategias, se les recomendó la utilización de material visual de apoyo, como el uso de pósters o de las TIC, a fin de facilitar la comprensión de las ideas por parte de la audiencia (por ejemplo, mediante el uso de una presentación con Power Point o Prezi) y también para que ellas mismas se sintieran más seguras al exponer, contando con una especie de “ayuda memoria”. En relación con este tema, se les dio pautas a las alumnas sobre cómo preparar una presentación con ayuda de multimedia, como por ejemplo, la cantidad de líneas a incluir en cada diapositiva o el número de palabras en cada línea.

En cuanto al uso de la lengua, se les aconsejó en todo momento que estudiaran o repasaran tanto la gramática como el vocabulario que necesitarían emplear, recomendándoles analizar y considerar las diferencias entre el inglés formal e informal, como así también entre la lengua oral y la lengua escrita. También se les recordó que verificaran la pronunciación de las palabras o expresiones que no conocieran, al igual que el acento de las mismas, el cual puede dificultar la comprensión oral si no se lo utiliza correctamente.

Además, a las alumnas se les hizo tener en cuenta la interculturalidad y cómo abordar una audiencia internacional. Un simple pero claro ejemplo de cómo llevar esto a cabo puede ser mediante el uso de una imagen como la que se puede ver en el Anexo del presente trabajo. Dicha imagen se puede colocar en la/s última/s diapositiva/s de una presentación con *Power Point*, por ejemplo, y puede servir no sólo para dar las gracias al finalizar la exposición de una ponencia (lo cual, según Anderson *et al.*, 2004, constituye una manera cordial de concluir una presentación) sino para demostrar respeto y consideración hacia una audiencia internacional.

Contextualización – objetivos

A las alumnas se les recomendó el uso de las TIC durante las presentaciones orales con la finalidad de que estas herramientas facilitaran la comprensión de la audiencia y fortalecieran la confianza de las estudiantes al presentar un tema, como así también para que mejoraran su monitoreo de la lengua (al realizar actividades de meta-cognición luego de cada presentación, como se explicará más adelante). No obstante, también se sugirió el uso de las nuevas tecnologías para que las estudiantes tuvieran contacto con las mismas, aprendieran a superar sus miedos, se acostumbraran a utilizarlas y así desarrollaran una actitud positiva hacia las mismas. Según Rodríguez (2014): “Un docente que en su formación no ha tenido una buena relación con las TIC difícilmente las querrá llevar al aula” (p. 1).

Contenidos trabajados

En general, las alumnas realizaron presentaciones orales sobre la lengua oral, especialmente sobre la producción oral (*speaking*). Así, las estudiantes explicaron características propias de la lengua oral, como por ejemplo, que para comunicarse oralmente en una lengua extranjera se necesita tener conocimiento acerca de la lengua (es decir, sobre pronunciación, vocabulario,

gramática o discurso) como así también la habilidad de utilizar dicha lengua.¹ Como lo explica Bygate (1987), hablar sería igual que manejar un auto: no sólo necesitamos conocimiento sobre las distintas partes que debemos utilizar sino la habilidad de usar esas partes al manejar en el medio del tránsito *en tiempo real* (nuestro énfasis). Lo mismo ocurre con la lengua extranjera. Como consecuencia de la restricción del tiempo, la lengua oral muchas veces dista de ser “perfecta” y, por el contrario, está llena de errores gramaticales, oraciones o frases incompletas, repeticiones y reparaciones.

Es evidente que no se puede esperar que los/as estudiantes de lengua extranjera no cometan errores cuando los mismos son característicos de la lengua oral. Entonces, es importante que los/as docentes recordemos y que los/as estudiantes tengan en claro que lo más probable es que, al hablar, se equivoquen (o *nos equivoquemos*), y que esto es absolutamente normal. No se pretende incentivar un uso incorrecto de la lengua por parte de los/as estudiantes sino que los/as mismos/as se tengan confianza, la cual puede perderse rápidamente si lo único que se espera de ellos/as es perfección. Entender lo que ocurre naturalmente cuando se utiliza la lengua en forma oral, tanto la propia como – especialmente – la extranjera, puede hacer que los/as alumnos/as estén más dispuestos/as a correr riesgos al hablar y a utilizar la lengua oral con mayor frecuencia, lo cual podrá ayudarles a consolidar su conocimiento sobre la lengua en general².

Sin embargo, para aprender a hablar eficazmente una lengua extranjera, también adquiere gran importancia el aprendizaje de las estructuras básicas de dicha lengua, las cuales nos permiten desenvolvemos apropiadamente al comunicarnos, ante diferentes interlocutores y en distintas situaciones comunicativas. Sabemos que no es lo mismo comunicarnos con un/a amigo/a íntimo/a que con nuestro/a jefe/a (Cockroft, 1999). Mientras que en la primera situación utilizaremos un lenguaje más informal, en la segunda situación pondremos más atención al expresarnos y el lenguaje será, en general, más formal. Según el Enfoque Natural, este conocimiento *sobre* la lengua (nuestro énfasis) será lo que les permitirá a los/as alumnos/as monitorear su producción al comunicarse y corregirse al cometer algún tipo de error (Richards y Rogers, 2001).

Espacios curriculares involucrados

Los espacios curriculares involucrados en esta experiencia fueron los de Lengua y Expresión Oral (oralidad y uso de la lengua); Lengua y Expresión Escrita (gramática, conocimiento “formal” de la lengua); Lengua y Cultura (interculturalidad).

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

Anderson *et al.* (2004) recomiendan tareas divergentes para desarrollar la oralidad. Dichas tareas hacen que los/as estudiantes hablen por más tiempo, es decir, que hagan uso de turnos de habla prolongados, lo cual, según estos autores, mejora su destreza oral. Un ejemplo de este tipo de tareas son las presentaciones orales. Asimismo, según Lynch y Anderson (2012b): “Aprendemos al monitorear lo que decimos y al percibir nuestros errores” (p. 4). Por este motivo también es fundamental promover el auto-monitoreo y auto-corrección en nuestros/as estudiantes, especialmente cuando se trata de futuros/as docentes del idioma, quienes constituirán modelos a imitar por sus alumnos/as. De esta manera, a la hora de diseñar e implementar la propuesta didáctica, se tuvieron en cuenta estos dos aspectos del aprendizaje

¹ El conocimiento sobre la lengua es lo que también se conoce como *conocimiento declarativo*, mientras que la habilidad de utilizar dicho conocimiento es lo que se conoce como *conocimiento procedimental* (Buck, 2001).

² Según el enfoque comunicativo (Richards y Rogers, 2001), el inglés se aprende *cuando se lo utiliza* (nuestro énfasis).

de la oralidad en una lengua extranjera, esto es, el uso de turnos de habla prolongados y el auto-monitoreo de las alumnas.

Como marco teórico-metodológico de la propuesta se eligió seguir el proporcionado por el modelo TPACK, el cual permitiría formar docentes autónomos, capaces de trabajar en equipo, con un gran dominio disciplinar y un fuerte compromiso con el aprendizaje de sus alumnos/as, características promovidas por el *Proyecto de mejora para la formación inicial de profesores para el nivel secundario* (2011). Dicho modelo, con su énfasis en el aprendizaje del alumno/a por medio de la actividad y con la importancia que le otorga al rol activo del aprendiz y al trabajo colaborativo (Mishra y Koehler, 2006), resulta un modelo tan innovador como eficaz a la hora de formar un/a docente con los rasgos explicitados en el mencionado Proyecto.

Por esta razón, la propuesta didáctica se diseñó e implementó teniendo en cuenta ante todo los objetivos disciplinares, luego las diversas actividades de aprendizaje, la secuenciación de las mismas, y, finalmente, las herramientas tecnológicas más adecuadas para las actividades de aprendizaje seleccionadas. Esto significa que el conocimiento tecnológico se subordinó, en primer lugar, al conocimiento disciplinar y, en segundo lugar, al conocimiento didáctico.

Así, mediante la práctica de presentar un tema oralmente en inglés, las alumnas fueron utilizando la lengua extranjera, algo fundamental para mejorar el uso del idioma. No obstante, como no sólo se necesita práctica para profundizar el dominio (*command*) de una lengua extranjera sino también retro-alimentación o *feedback* (Lynch y Anderson, 2012a, p. 10), también se les brindó una devolución constante, tanto de parte de la docente, como de las compañeras (evaluación entre pares) y de sí mismas (auto-evaluación) (Anijovich y Cappelletti, 2017).

En este aspecto, el uso de las TIC resultó crucial: la docente grabó la producción de cada alumna con un grabador digital y luego guardó dichas grabaciones en un *pen drive* para que las alumnas las copiaran y guardaran luego en sus propios dispositivos de almacenamiento o en sus *netbooks*. A las alumnas se les aconsejó que escucharan los archivos en forma domiciliaria y que realizaran, en la/s clase/s siguiente/s, una devolución a sus pares, además de evaluar su propio desempeño, siguiendo una rúbrica de evaluación de la presentación. Por su parte, la docente entregaba notas a cada alumna con una descripción detallada de qué aspectos de la presentación o del uso de la lengua estaban o habían estado muy bien y cuáles necesitaban cierta práctica, repaso o estudio extra.

Habilidades / competencias comunicativas y digitales

Desarrollo y práctica de la oralidad (producción y recepción), como también de la escritura (toma de apuntes, redacción de pósters o presentaciones multimedia) y de la lectura (de notas del pizarrón, pósters, presentaciones multimedia, *handouts*, textos teóricos, etc.). Competencias digitales: uso de las *netbooks*, de dispositivos de almacenamiento (*pendrives*, discos externos), del campus virtual (especialmente para el intercambio de materiales y para la comunicación entre docente y estudiantes), de recursos tecnológicos como el programa Power Point, las diapositivas de Google Drive o Prezi.

Impacto y evaluación de la experiencia

Si bien durante la cursada no se les exigió a las alumnas que utilizaran las TIC al realizar sus presentaciones orales, más que nada por un tema de falta de tiempo dada la cantidad de materias cursadas, sí se les aconsejó que lo hicieran durante el examen final, el cual consistía en la presentación oral de un tema del programa de la materia, elegido por cada alumna. Con respecto a esta instancia de examen, fue verdaderamente gratificante observar el gran desempeño de la primera alumna en rendirlo en febrero de 2016. Su uso de la lengua mostró

una gran mejoría, al igual que su auto-monitoreo; su presentación oral resultó, además, sumamente amena y, gracias al programa *Scribe*, muy original, clara y fácil de seguir para la audiencia.

El ejemplo citado muestra con claridad la potencialidad de las TIC a la hora de promover el aprendizaje en los/as estudiantes. Mediante la práctica de realizar presentaciones orales, las alumnas utilizaron la lengua en forma oral, lo cual les ayudó a mejorar su fluidez y confianza al hablar. Asimismo, la grabación de las distintas presentaciones, por medio del uso del grabador digital, les permitió escucharse a sí mismas, como así también a sus compañeras, lo cual contribuyó a mejorar su monitoreo, algo fundamental a la hora de ganar *accuracy* (precisión, tanto fonológica como léxica, gramatical y discursiva) y *appropriacy* (uso adecuado de la lengua de acuerdo con la audiencia y el contexto o situación comunicativa); vale decir, las alumnas consiguieron mejorar tanto su conocimiento sobre la lengua o *conocimiento declarativo*, como su habilidad comunicativa o *conocimiento procedimental*.

Finalmente, la naturalidad, confianza y satisfacción demostrados por la alumna al utilizar las TIC con el fin de optimizar su presentación durante el examen final, demostrarían que, como docente, seguramente incorpore el uso de las mismas en sus clases el día de mañana. Dadas las numerosas ventajas que ofrece la incorporación de las nuevas tecnologías en la escuela,³ la implementación de estas herramientas en la experiencia pedagógica narrada pareciera haber sido fundamental y resultado sumamente beneficiosa.

Referencias bibliográficas

- Anderson, K., Maclean, J. y Lynch, T. (2004) *Study Speaking. A Course in Spoken English for Academic Purposes*. Cambridge (GB): CUP.
- Anijovich, R. & G. Cappelletti (2017). *La evaluación como oportunidad*. Munro, Provincia de Buenos Aires: Paidós.
- Buck, G. (2001) *Assessing Listening*. Cambridge (GB): Cambridge University Press.
- Bygate, M. (1987) *A Scheme for Teacher Education: Speaking*. Oxford (GB): Oxford University Press.
- Cockcroft, S. (1999) *Investigating Talk*. Londres: Hodder & Stoughton.
- Koehler, M. y Mishra, P. (2006) Technological Pedagogical Content Knowledge: A framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record*, 108, 6, 1017-1054.
- Lynch, T. y Anderson, K. (2012a) (en línea) *Effective English Learning. Unit 8: Pronunciation*. Edimburgo: English Language Teaching Centre - University of Edinburgh. Recuperado de https://www.ed.ac.uk/files/imports/fileManager/UNIT_8_Pronunciation.pdf
- Lynch, T. y Anderson, K. (2012b) (en línea) *Effective English Learning. Unit 1: Preparation*. Edimburgo: English Language Teaching Centre - University of Edinburgh. Recuperado de https://www.ed.ac.uk/files/imports/fileManager/UNIT_1_Preparation.pdf
- Richards, J. y Rodgers T. S. (2001) *Approaches and Methods in Language Teaching*. Segunda edición. Cambridge (GB): Cambridge University Press.
- Rodríguez, M. A. (2014) LE y TIC, un territorio a explorar. Propuestas educativas con TIC: Lenguas Extranjeras y TIC I. *Especialización docente de nivel superior en educación y TIC*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) e Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) (2011) *Proyecto de mejora para la formación inicial de profesores para el nivel secundario. Áreas: Geografía, Historia, Lengua y Literatura y Lenguas Extranjeras*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado de

³ Las TIC permiten reformular la metodología de trabajo; facilitan la construcción de redes y comunidades de aprendizaje que incorporan los beneficios de la hipertextualidad; gracias a los entornos virtuales, propician prácticas de lectura y escritura simultáneas; y, quizás lo más importante, contribuyen a la formación de un alumno/a autónomo/a e independiente (Rodríguez, 2014).

<http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/89787/Proyecto%20Mejora%20Lenguas%20Extranjeras.PDF?sequence=6>

Anexo

Imagen que se podría incluir en la/s última/s diapositiva/s de una presentación multimedia ante una audiencia internacional:



Fuente:

<http://www.healthytravelblog.com/2013/12/18/is-it-bad-to-say-thank-you-and-other-cultural-no-nos/>

NIVELES EN LAS COMPETENCIAS DIGITALES DE LOS FUTUROS PROFESORES DE INGLÉS

Leceta, Andrea
andreleceta@hotmail.com

Morchio, Marcela
memorchio@gmail.com

Departamento de Lengua y Literatura Inglesa
Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes
Universidad Nacional de San Juan

Indudablemente, la irrupción de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en la cotidianeidad del nuevo milenio ha transformado la vida de millones de personas. En la actualidad, los escenarios educativos están atravesados por las TIC, ya que éstas permean los modos en que los estudiantes conocen, piensan y aprenden y por ende, las TIC deben ocupar un espacio vital en las trayectorias educativas (Maggio, 2012). Como docentes de las carreras del Profesorado del Departamento de Lengua y Literatura Inglesa de la FFHA (UNSJ), advertimos que nuestros sujetos pedagógicos despliegan disímiles competencias en el uso de las TIC, empleándolas mayoritariamente para uso personal o social y ocasionalmente como instrumentos mediadores de sus propios aprendizajes. Esta situación cobra mayor relevancia si consideramos que estos sujetos desplegarán sus prácticas pedagógicas en instituciones educativas con alumnos nativos digitales, por lo que deberán generar ambientes en los que las TIC potencien los procesos de aprendizaje.

Desde el proyecto de investigación “Competencias digitales de los futuros profesores de inglés: diagnóstico y valoración” (Res. 011/18- FFHA), nos propusimos explorar y describir la competencia digital (CD) de la población conformada por los estudiantes del Profesorado de Inglés de la FFHA de la UNSJ. Se tomó el modelo de Krumsvik (2009, 2011) que describe tres niveles en la CD de un docente: el primer nivel, CD básica (CDB) es el que nos ocupa en esta presentación. Para describir la CDB, se adoptaron las áreas presentadas por INTEF (2017).

Para recabar datos sobre el objeto de estudio de esta investigación, se aplicaron instrumentos de corte cuantitativo (encuestas) y cualitativo (entrevistas) y se triangularon los datos así recabados. En esta ponencia presentamos resultados referidos a los grados de desarrollo de algunas áreas de la CD de nuestros alumnos que surgen de esta triangulación.

Esperamos lograr así más información sobre el papel que las TIC desempeñan en la vida y los modos de aprender de nuestros alumnos para retroalimentar nuestras prácticas pedagógicas y las de la institución. Al mismo tiempo, creemos que parte de estos datos pueden aplicarse a contextos similares (Grinnell y Unrau, 2005) y de este modo colaborar en la mejora de las prácticas pedagógicas universitarias.

Palabras claves: nivel, competencia digital, futuro docente, inglés

Introducción

Este trabajo asume la visión de muchos autores que consideran que la formación docente debe contemplar la inclusión de las TIC ya que estas se plantean como una herramienta vital para potenciar los aprendizajes en la Sociedad del Conocimiento (Esteve-Mon, Duch Gavald & Gisbert Cervera, 2014; INTEF, 2017; Larraz, Espuny, & Gisbert, 2011; Maggio, 2012; Pérez Escoda & Rodríguez Conde, 2016).

En nuestro rol de formadores de profesores de inglés de la Facultad de Filosofía, Humanidades

y Artes (FFHA)-Universidad Nacional de San Juan (UNSJ) estamos abocados a explorar la competencia digital (CD) de nuestros estudiantes a partir de un proyecto de investigación denominado “Competencias digitales de los futuros profesores de inglés: diagnóstico y valoración” (Res. 011/18- FFHA).

A pesar de que este colectivo de futuros profesores de inglés ha crecido con las TIC a su alcance, por ejemplo, en la escuela media han trabajado en su gran mayoría con las computadoras previstas por el plan *Conectar Igualdad*, presentan disímiles grado de desarrollo en esa CD.

Krumsvik (2009, 2011) delinea una categorización de la CD de un docente conformada por tres niveles. El primer nivel, nivel básico, que es el que nos ocupa en esta comunicación, se refiere a las habilidades esenciales para poder trabajar con las TIC. En una ponencia en este mismo congreso (Morchio y Quiroga, 2019), se describen las diversas áreas de la CD básica (CDB) del colectivo de alumnos del Profesorado de Lengua y Literatura Inglesa de la FFHA-UNSJ a la luz de las distintas dimensiones de la CD propuesta por INTEF (2017). En esta presentación se pretende caracterizar los distintos niveles de desarrollo de algunas áreas de estas CD advertidos en el análisis de datos. En este caso se triangularán los datos provenientes de los instrumentos de corte cuantitativos (encuestas) con los cualitativos (entrevistas).

Marco referencial

Aceptar que las TIC forman parte de la vida cotidiana de cualquier sujeto en la sociedad argentina puede llevarnos a concebir algunas falacias. En primer lugar, aunque nuestro país cuenta con experiencia de al menos dos décadas en la implementación de TIC en el aula de la escuela secundaria (Dussel y Quevedo, 2010), no se puede asegurar que estos recursos se aplican como elementos facilitadores del aprendizaje. En segundo lugar, la creencia de que todos los nativos digitales, al dominar la tecnología sin mucho esfuerzo son hábiles en el uso de las TIC con el propósito de aprender, es otra concepción errónea. En este respecto, se puede apreciar que los sujetos pedagógicos de los diversos contextos educativos despliegan desiguales competencias en el uso de los recursos digitales. En el contexto que se indaga, se ha constatado que aún cuando los futuros docentes de inglés de la FFHA-UNSJ emplean activamente las TIC, lo hacen con propósitos sociales y lúdicos sin que adviertan el potencial que tienen como herramientas para construir el propio conocimiento (Morchio y Quiroga, 2019; Léanez, Leceta, Martin y Morchio, 2018; Martin y Morchio, 2016; Morchio, 2010, 2013, 2014). Esta situación no es privativa del contexto en el que se lleva a cabo la investigación, sino que ha sido advertida en varias investigaciones (Esteve-Mon, Duch y Gisbert, 2014; Kennedy, Dalgarno, Bennett, Gray, Waycott, Judd, Bishop, Maton, Kause y Chang, 2009; Valtonen, Pontinen, Kukkonen, Patrick, Väisänen y Hacklin, 2011). Una causa probable de esta situación se relaciona con el hecho de que estos sujetos pedagógicos no emplearon las TIC como herramienta para construir el aprendizaje durante su paso por la escuela y la universidad. A partir de estas observaciones, nos planteamos la necesidad de indagar sobre las CD de nuestros alumnos a fin de resignificar nuestras propias prácticas dentro del dispositivo formador.

En este respecto, Coll (2009) señala que el valor de las TIC en la educación se hace presente cuando se convierten en “herramientas para pensar, sentir y actuar solos y con otros, es decir, como instrumentos psicológicos en el sentido vygotskiano de las posibilidades inéditas que ofrecen para buscar información y acceder a ella, representarla, procesarla, transmitirla y compartirla” (p. 117-118). Esto implica no sólo la manipulación de la información en el proceso de apropiación del conocimiento sino también la concepción del aprendizaje en colaboración. La incorporación de las TIC en el aula “no conduce automática ni linealmente a la transformación de los procesos de enseñanza y aprendizaje” (Coll, Rochera Villach, y Colomina Álvarez, 2010, p. 534). Para que esta transformación tenga lugar, es necesario que el docente redimensione su propio rol en la mediación pedagógica.

Para poder analizar la CDB de nuestros sujetos pedagógicos, recurrimos a la categorización propuesta por el INTEF (2017), ya que entendemos ofrece una detallada descripción del nivel de CDB que propone Krumsvik (2009, 2011).

La CD que plantea INTEF (2017) consiste en cinco áreas que se esquematizan en la *Figura 1*.

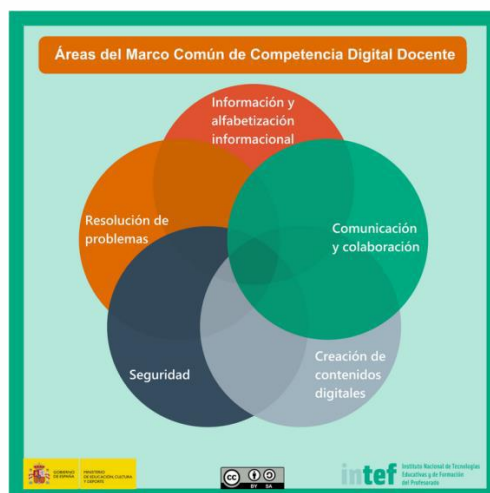


Figura 1. Áreas del Marco Común de Competencia Digital docente (INTEF, 2017, p. 13)

De las cinco áreas que propone INTEF, describiremos tres que son las que nos ocupan en esta comunicación. La primera denominada *Información y Alfabetización*, contempla las estrategias de identificar, localizar como así también las de recuperar, almacenar, organizar y analizar la información digital, evaluando su finalidad y relevancia.

La segunda, *Comunicación y Colaboración*, por ejemplo se refiere a compartir recursos a en entornos digitales a partir de las diversas herramientas disponibles en línea. Asimismo implica también trabajar en colaboración con otros, a través de herramientas digitales, interactuar y participar en comunidades y redes, además de la toma de conciencia intercultural.

La tercera, denominada *Creación de Contenidos Digitales*, entraña crear y editar contenidos nuevos (textos, imágenes, videos, etc.), conjuntamente con integrar y reelaborar conocimientos y contenidos previos, realizar producciones artísticas, contenidos multimedia y programación informática, a más de saber aplicar los derechos de propiedad intelectual y las licencias de uso.

Cabe destacar que estas áreas son independientes entre sí, ya que un sujeto puede haber desarrollado completamente un área y tener un incipiente desarrollo de otra. En el documento que emitió el INTEF (2017) se establece que al interior de cada competencia se visualizan tres niveles, por lo que puede señalarse que esta CD despliega distintos grados de desarrollo.

En el contexto que se indaga, Morchio y Quiroga (2019) comprobaron que determinadas áreas presentaban distintos niveles de logro, por ejemplo, en el área Comunicación y Colaboración, los sujetos son muy hábiles al interactuar en las redes sociales, lo que se traduce en el alto porcentaje registrado (98%) en oposición al uso de herramientas para compartir recursos en una red de computadoras, que alcanzó un 58 %.

A partir de estas diferencias advertidas en la CDB, surgen los siguientes interrogantes: el colectivo de estudiantes del Profesorado de Inglés de la FFHA, ¿emplea las TIC para la construcción de su propio conocimiento? ¿Qué valor le asigna a las TIC en relación con los procesos de apropiación del conocimiento? ¿Incide el año académico en el desarrollo de estrategias de colaboración con TIC?

Metodología

La investigación de la que damos cuenta es un estudio exploratorio-descriptivo (Hernández

Sampieri et al., 2010), de diseño no experimental, que intenta caracterizar la CD de los alumnos del Profesorado de Inglés de la FFHA-UNSJ. Puesto que la investigación se encuentra en la etapa de procesamiento de datos, sólo se abordará la información recabada en relación con las áreas recientemente mencionadas. Para la recolección de datos de este estudio, la población estuvo conformada por los estudiantes de primero a quinto año de la institución nombrada. Los instrumentos aplicados fueron de tipo cuantitativo: encuestas individuales (consistentes en preguntas cerradas y abiertas) y cualitativo: entrevistas realizadas a distintos sujetos de cada año académico. Los datos así recolectados están siendo triangulados metodológicamente a partir de la combinación de los dos tipos de instrumentos ya descriptos. Estos procedimientos tienen como propósito darle confiabilidad y validez interna a la investigación (Creswell, 2014). En cuanto a la validez externa, dado el tamaño de la población con que se trabajó, sólo se aspira a que parte de las conclusiones o la esencia de las mismas pueda ser aplicable a contextos similares (Grinnell y Unrau, 2005).

Hallazgos

En esta sección, analizaremos la relación entre los resultados obtenidos en las encuestas y las entrevistas, que nos permita responder los interrogantes planteados. En este trabajo, nos ocuparemos de triangular la información que corresponde a las áreas de Información y alfabetización informacional, Comunicación y colaboración y Creación de contenidos digitales.

Al abordar el área de Información y Alfabetización Informacional, en las encuestas se evidencia que un alto porcentaje de nuestros informantes maneja aspectos básicos de la tecnología, con registros inferiores en aspectos técnicos de mayor complejidad. El análisis de las entrevistas revela que, en su gran mayoría, los estudiantes de 1° y 2° año recurren a la tecnología para realizar actividades relacionadas con el aprendizaje del inglés. En este sentido, uno de los entrevistados expresa *“en Fonética la usamos constantemente para hacer Shadow Reading, para estar escuchando, ver cómo se pronuncia, analizamos nuestra propia voz en un software específico, como que está todo el tiempo incluido”* (Estudiante 1, 1° año).

Asimismo, otros estudiantes de los mismos años destacan que la tecnología les facilita el acceso a material bibliográfico, al respecto expresan: *“en Cultura, por ejemplo, son muchos libros y varios los tenemos en pdf en la computadora. Hacemos trabajos prácticos, hacemos power points”* (Estudiante 2, 2° año).

En cuanto a las plataformas educativas implementadas en algunas cátedras, los estudiantes las valoran prioritariamente como soporte de trabajo. Esto se advierte en el siguiente comentario: *“eso sí ayuda bastante, tener ahí el calendario, el tema de la fecha. Yo me guiaba mucho con eso. Es una muy buena organización. Creo que usaría eso. El tema de organizar las clases”* (Estudiante 3, 2° año).

Por su parte, los alumnos avanzados, de 4° y 5°, hacen referencia a aspectos menos instrumentales del uso de la tecnología, con reflexiones como las siguientes: *“la tecnología me permitió ver el aprendizaje de una lengua de una manera más dinámica... ingresar a distintas plataformas educativas me dio la oportunidad de aprovechar de una manera más eficaz el tiempo y de conocer otros métodos de aprendizaje”* (Estudiante 4, 4° año). Otro sujeto señala:

“Bueno, la tecnología ha sido muy importante porque me ha facilitado muchas cosas durante los pasos de los diferentes años de la carrera, por ejemplo, tener acceso a mucha información, muchos papers, diarios de otros lados de habla inglesa y muchas veces eso me facilitaba, bueno, el buscar información para resolver diferentes actividades que se planteaban, que se iban planteando en las diferentes materias” (Estudiante 5, 5° año).

Con el fin de ahondar en qué medida las TIC se convierten en elementos facilitadores del aprendizaje, se indagó el rol de estos recursos al momento de procesar información. Las encuestas exponen altos porcentajes del empleo de la tecnología para buscar información, tanto para uso personal como para estudiar. El análisis indica que los estudiantes ponderan la

confiabilidad de la fuente de información, la necesidad de que las páginas sean seguras (lo que se establece a partir del dominio o institución, sitio oficial, etc. que la genera) y la fecha de publicación. También se desprende de las respuestas que la búsqueda de información no se reduce a una sola fuente.

Las entrevistas, por su parte, refuerzan los datos obtenidos en las encuestas. Los entrevistados opinan, por ejemplo:

“busco siempre en distintas fuentes...Y con lo de los sitios si te das cuenta si son seguros o si sirven, te das cuenta también mucho cuando empezás a buscar que se repiten mil cosas, que lo mismo está pegado en cinco sitios. Entonces sabés que ninguno de esos sirven” (Estudiante 6, 1° año).

Una alumna de 4to año expresa que cuando busca información corrobora *“si la fuente es fiable y, en el caso de que necesite información académica, utilizo el motor de búsqueda ofrecido por Google (Google Scholar) para ese tipo de datos”* (Estudiante 7, 4° año).

Tanto las encuestas como las entrevistas revelan que los estudiantes manifiestan competencias para navegar, buscar y filtrar información, son conscientes de la existencia de los distintos motores de búsqueda y pueden encontrar información en diferentes dispositivos. Sin embargo, nos preguntamos, por un lado, si el valor que los informantes atribuyen a la tecnología en esta área se reduce solamente a la búsqueda de información, y por otro, si el valor de la información se circunscribe a la confiabilidad de los sitios web y a la fecha de publicación. Ninguno de los sujetos en los grupos estudiados manifiesta algún criterio o parámetro para evaluar la veracidad de la información, tan sólo se advierte que se apoyan en la fiabilidad de la fuente, es decir del sitio web que sirve de portador de la información, como por ejemplo Google Scholar. Cabe preguntarse en este punto si el dispositivo formador propicia espacios para que los sujetos pedagógicos evalúen críticamente la calidad de la información encontrada en línea.

En cuanto al área de Comunicación y Colaboración, las encuestas indican que los estudiantes expresan preferencia por las redes sociales y el correo electrónico para interactuar con otros a partir de las TIC, en oposición a la poca participación que se registra en *blogs* y foros. Sin embargo, las entrevistas permiten realizar otras inferencias. Si bien, por un lado, muestran que la mayoría de los encuestados utiliza la aplicación de mensajería Whatsapp porque, por ejemplo, como advierte uno de los informantes *“es una muy buena forma de mantenerte comunicado con tus compañeros y profesores”* (Estudiante 8, 2° año), también varios alumnos expresaron que, en ocasiones, ante la imposibilidad de reunirse recurrieron a esta aplicación o a Skype para hacer video-llamadas y realizar las diversas tareas asignadas. En palabras de un sujeto esta herramienta:

“me ha permitido comunicarme con mis compañeros cada vez que tenía una duda, les mandaba un audio o les preguntaba algo, nos mandábamos fotos de algún texto, de alguna nota, de algún ejercicio y eso facilitaba muchísimo el proceso de aprender” (Estudiante 9, 5° año).

Otra aplicación que se destaca en las entrevistas es Google Drive. Los sujetos pedagógicos afirmaron que:

“los documentos compartidos también han sido una solución tremenda al momento de hacer trabajos en grupo...por medio de Google Drive hemos podido hacer trabajos quizás conectándonos en diferentes momentos o a veces en simultaneo pero sin estar en el mismo lugar físico, entonces, eso ha sido muy importante” (Estudiante 9, 5° año).

Asimismo, destacan que el trabajo con este recurso no sólo fue efectivo para acercar distancias, sino que su uso representó un desafío, ya que aprendieron a desarrollar la habilidad de:

“saber expresar lo que uno quería poner, lo que uno quería decir, lo que a uno no le gustaba sobre el trabajo que estaba haciendo para poder, sin verse y a través de palabras, entendernos y seguir avanzando en el trabajo” (Estudiante 10, 5° año).

Es válido mencionar que este comentario proveniente de un alumno avanzado aporta otra

dimensión más reflexiva sobre el uso de la tecnología para comunicarse y colaborar, que no se advirtió en las encuestas.

A partir de la triangulación de la información recabada con ambos instrumentos, podemos señalar que las entrevistas agregaron una dimensión que no se pudo inferir en las encuestas puesto que se observó que nuestros estudiantes demuestran competencias para comunicarse en entornos digitales y compartir recursos por medio de herramientas en red. Por un lado, la ubicuidad de los recursos digitales les permite generar un ámbito en el que se puede discutir y compartir y por otro, acortar distancias y ahorrar erogaciones en transporte:

“Yo particularmente vivo en Cauçete, entonces a veces se me hace muy difícil coordinar un horario para venir y armar las cosas. Entonces bueno, eso ha sido útil las veces que hemos tenido que armar una presentación para terminar de armar detalles” (Estudiante 11, 2° año).

Respecto del área de Creación de Contenido Digital, en el grupo de respuestas de las encuestas se observa una postura más tradicional que consiste en volcar la información en un archivo Word y una más actual que se evidencia en la acción de seleccionar y guardar la información a través de recursos digitales, como marcadores y favoritos. Con el fin de enriquecer el análisis de los datos, en las entrevistas interrogamos si se sentían competentes al momento de usar tecnología. Las respuestas que registramos fueron diversas, por ejemplo, alumnos de 1° y 2° año expresaron que si bien no saben usar algunas aplicaciones pueden resolver con cierto grado de competencia las dificultades que se presentan, sobre todo cuando se trata de organizar presentaciones. Por su parte, los sujetos de 4° y 5° año responden que pueden solucionar problemas básicos de conexión y que a menudo se trata de “explorar cada plataforma o cada cosa que usaba para ver que nuevas cosas podía utilizar y en que nuevas situaciones” (Estudiante 12, 4° año). De todas las respuestas, sólo una estudiante asevera que debería “darle un mejor uso, como para la enseñanza” (Estudiante 13, 3° año). Este comentario es el único que hace referencia a las posibilidades que ofrecen las TIC para enseñar, rol que prontamente asumirán nuestros informantes.

Las encuestas y entrevistas exhiben que todos los informantes conocen el potencial de las TIC, ya que, en líneas generales, pueden manipular recursos digitales en distintos soportes, sin embargo, no hay mayor evidencia de que visualizan el potencial de estas herramientas para enseñar inglés. Esta observación se relaciona directamente con las prácticas educativas de las que participan como sujetos pedagógicos. En este escenario nos preguntamos si los docentes miembros del dispositivo formador implementan suficientes prácticas con tecnología en las que los estudiantes vivencien las TIC como herramienta para la construcción del conocimiento. Una respuesta afirmativa permitiría a nuestros estudiantes, en una relación espiralada, a partir de sus propias experiencias de construcción del conocimiento con TIC, visualizar el valor de las TIC para enseñar.

Conclusiones

Los datos analizados hasta acá permiten responder los interrogantes planteados al inicio de comunicación. En primer lugar, la información recabada no demuestra que los sujetos pedagógicos que conformaron nuestra población hagan uso de las TIC para construir su propio conocimiento, solo evidencian la existencia de estrategias para buscar información y determinar la calidad de ésta, a partir de parámetros simples como año de publicación y de confiabilidad del sitio web.

En segundo lugar, en referencia al valor asignado a las TIC, los datos revelan que la ubicuidad de estos recursos posibilita a los estudiantes resolver situaciones relacionadas con distancias físicas y temporales. Los futuros docentes también valoran que los entornos virtuales de aprendizaje implementados en diferentes cátedras les permiten organizarse en el cursado de los espacios curriculares. Asimismo, a partir del análisis realizado se visualiza un incipiente uso de la tecnología con fines colaborativos, lo que podría redundar en beneficio de la

apropiación del conocimiento.

Por último, dado que esta investigación aún no ha finalizado la triangulación de datos, no es posible determinar todavía si existen distintos grados de desarrollo en la CD de nuestros sujetos pedagógicos. Sin embargo, sí estamos en condiciones de señalar que los estudiantes avanzados (4º y 5º año) presentan una apreciación más crítica del rol de las TIC en sus propios procesos de aprendizaje.

En los datos recabados se ha podido advertir que el uso de las TIC en las aulas ha estado principalmente centrada en los aspectos más instrumentales de la tecnología y no tanto en el uso real de los nuevos medios y recursos digitales en el aula o su función en el desarrollo profesional docente, la actualización continua y la generación de comunidades virtuales de aprendizaje y colaboración profesional en el uso de recursos educativos. Por ello, cabe señalar la importancia de que el dispositivo formador intensifique las prácticas pedagógicas con TIC de modo tal que los estudiantes naturalicen las TIC como herramientas vitales para aprender y por ende para enseñar.

Referencias

- Coll, C. (2009). Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades. *Universia*, 1.
- Coll, C., Rochera Villach, M.J. y Colomina Álvarez, R. (2010). Usos situados de las TIC y mediación de la actividad conjunta en una secuencia instruccional de educación primaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(2), 517-540. 2010 (nº 21). ISSN: 1696-2095.
- Esteve-Mon, F.M., Duch Gavalda, J., y Gisbert Cervera, M. (2014). Los aprendices digitales en la literatura científica: diseño y aplicación de una revisión sistemática entre 2001 y 2010. *Pixel-Bit. Revista de medios y educación*, (45).
- Grinnell Jr, R. M., y Unrau, Y. (2005). *Social work research and evaluation: Quantitative and Qualitative Approaches*. Cengage Learning.
- INTEF (2017). *Marco Común de Competencia Digital Docente*. España, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Kennedy, G., Dalgarno, B., Bennett, S., Gray, K., Waycott, J., Judd, T., Bishop, A., Maton, K., Kause, K. K. y Chang, R. (2009). *Educating the net generation. a handbook of findings for practice and policy*. Australia: Australian Learning and Teaching Council.
- Larraz, V., Espuny, C., & Gisbert, M. (2011, May). Los componentes de la competencia digital. In *I Congreso de Comunicación y Educación. Estrategias de alfabetización mediática. Barcelona (España)* (pp. 10-12).
- Léanez, N., Leceta, A., Martín, M. y Morchio, M. (2018) Hacia una reconFiguración del aula de lengua extranjera. En Rio Riande, G., Calarco, G., Strike, G. y De León, R. *Humanidades Digitales: Construcciones locales en contextos globales : Actas del I Congreso Internacional de la Asociación Argentina de Humanidades Digitales - AAHD*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza*. Buenos Aires, Paidós.
- Morchio, M. y Martín, M. (2015) "Los sujetos pedagógicos y las Tic en la clase de inglés", ponencia en las *Terceras Jornadas Internacionales sobre formación e investigación en lenguas y traducción*, organizadas por el Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández" Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en prensa.
- Morchio, M. (2014a) El rol de las TIC en la clase de inglés en *Memorias del Congreso Iberoamericano de ciencia, tecnología e innovación y Educación*, ISBN: 978-84-7666-210-6, Buenos Aires 2014. <http://www.oei.es/congreso2014/memoriacte/753.pdf>, descargado el 20 de noviembre de 2014.
- Morchio, M. (2014b) en De Luca, A. (ed). ConFiguraciones didácticas y TIC en la clase de inglés, en *II Jornadas sobre Investigación y Experiencias en Educación y Tecnología en la*

UNSJ, ISBN 978-950-605-785-5, San Juan, 2014.

Morchio, M. (2013). Las TICs en la clase de los practicantes de inglés. *VI Seminario Internacional de Educación a Distancia RUEDA (Red Universitaria de Educación a Distancia Argentina), La educación en tiempos de convergencia tecnológica*. Recuperado de http://www.uncu.edu.ar/seminario_rueda/upload/t10.pdf

Pérez Escoda, A., & Rodríguez Conde, M. J. (2016). Evaluación de las competencias digitales autopercebidas del profesorado de Educación Primaria en Castilla y León (España). *Revista de Investigación Educativa*, 34(2).

Valtonen, T., Pontinen, S., Kukkonen, J., Dillon, P., Väisänen, P., and Hacklin, S. (2011). Confronting the technological pedagogical knowledge of Finnish Net Generation student teachers. *Technology, Pedagogy and Education*, 20(1), 3-18.

NARRATIVAS PEDAGÓGICAS DE LA LECTURA I

Meana, Elba Ester
eemeana@gmail.com

Fernández, Mirta Gladys
Tutora U.N.N.E. Virtual
Facultad de Ciencias Exactas, Naturales y Agrimensura, U.N.N.E.
mirtagf@hotmail.com

Esta comunicación resume la experiencia que hemos transitado en el año 2018 en la Facultad de Ciencias Exactas, Naturales y Agrimensura, en un curso de Capacitación Docente, destinado a profesores de Nivel Superior y Universitario; estuvo auspiciado por la Resolución 0655/18 C.D., en formato 100% virtual, a través del trabajo en aulas Moodle.

Se denominó “Narrativas Pedagógicas de la Lectura I”, con el ánimo de continuar en una segunda versión con el ámbito de la escritura.

Fueron en total 60 horas trimestrales, distribuidas en 20 horas mensuales y 5 semanales.

Consistió en el desarrollo de secuencias de lectura que los docentes debieron elaborar y aplicar concretamente en sus clases, para finalmente, redactar una NARRATIVA PEDAGÓGICA que diera cuenta de las tareas desarrolladas.

La necesidad que dio origen a la propuesta se fundamenta en la importancia que revisten tanto la lectura como así también la escritura epistémicas y digitales para esta Universidad. Aparece así la taxonomía SAMR como una interesante METODOLOGÍA de trabajo que ayuda a pensar teóricamente, a construir nuevos saberes. Antes se trataba de “comprender y aplicar”, hoy sin embargo se proponen actividades que incluyen el analizar, evaluar, crear.

Estas, a su vez, implican: sustituir, argumentar, modificar y redefinir. Y junto con ellas una extensa propuesta de posibles verbos/acciones a implementar en el aula ubicua.

Desarrollar estas estrategias tecnológicas requieren de un perfil docente más acorde con las nuevas aptitudes que se requieren de un docente: generador de empatía, conocedor de sus propias polaridades para poder discernir luego las de sus alumnos, promoviendo en ellos la cooperación antes que la competencia.

La construcción de este enfoque tecnológico hace indispensable promover una enseñanza que abrevia en el campo de las neurociencias, de la educación emocional y del propio sujeto psicológico/social, como puntos de partida indispensables para la construcción de un nuevo perfil docente

Palabras clave: virtualidad, sustituir, argumentar, modificar y redefinir

Descripción del problema

El problema a ser trabajado abarca cuestiones que son del ámbito de varios campos del saber, porque tiene que ver tanto con el terreno de la lengua materna, como así también con la necesidad de transitar caminos dentro de las TIC que ofrezcan al alumno verdaderas opciones y facilidades de acceder al conocimiento para fortalecer en él las competencias imprescindibles que harán de él un verdadero administrador de próximas lecturas y escrituras digitales.

Esto implica que el alumno pueda no solamente comprender y aplicar contenidos, como tradicionalmente se hace, con actividades virtuales a “a medias”. Se espera que sea capaz de realizar otras tareas para las cuales no está habitualmente muy acostumbrado: sustituir,

argumentar, modificar y redefinir. Estas son las habilidades que se propician desde el Modelo SAMR.

Otro aporte necesario de ser considerado es el de las Neurociencias, a través de ejercicios de centramiento o FOCUSING, indispensables a la hora de leer con finalidad específica y comprendida por el alumno, quien a veces ignora la razón por la cual se le solicitan determinados trabajos, porque no ha podido detectar el sentido de la tarea por realizar.

Se suele ignorar que lo que el estudiante hace no es ingresar en el campo de ninguna ciencia, sino en el sendero serpenteante y numinoso de la “lectura de una ciencia”, y esta otra mirada es indispensable para visualizar toda clase de lectura de cualquier disciplina, y máxime si es virtual.

Al mismo tiempo se invita al cursante de esta capacitación a conocer el tipo psicológico al que pertenece, por la importancia que ejerce la práctica de la autoobservación de su yo interno, que como se sabe, redundando ostensiblemente en relaciones interpersonales más favorables y armoniosas.

En tal sentido, el Eneagrama es un importante recurso que permite al sujeto leerse a sí mismo y leer a los demás. Detectar sus rasgos psicológicos y también los de sus alumnos. La importancia de las emociones en la Educación es una cuestión de estudio relativamente reciente y su paulatina apropiación en el aula, que, como sabemos es ubicua, se hace doblemente importante.

Se trata, en definitiva, de planificar la lectura de textos, desde un yo interior, desde un otro, desde unas fronteras que cada vez se hacen más invisibles, al mismo tiempo que se visibiliza no solo el mundo sino el planeta todo, en su magnífica e imprevisible extensión. Trabajar con TIC simboliza estar abierto a ellos, un imposible si no lo se hace desde una mirada inteligente y ecológica, planetaria, sistémica, en tanto que somos sujetos conectados unos con los otros en un universo en el que somos, como dice el poeta, un minúsculo punto azul.

Leer y escribir hoy en el área de la Lengua y de cualquier otra ciencia en el campo de las TIC, hace indispensable y urgente para docente con real vocación re-conocerse en todas estas dimensiones. Nos obliga y compromete a saber de Lengua y Literatura, pero también de Tecnologías de la Información y de la Comunicación. Sabemos, por fin, que la comunicación tan mentada es un imposible desde un sujeto disociado que no ha encontrado su centro, que no ha sabido mirarse en el espejo del otro, o del universo del que forma parte ineludible, aunque no lo piense o lo pueda ver.

Descripción del contexto de intervención

Se describe, como ejemplo, una síntesis de los tres Módulos, y, también, las actividades planificadas para cada una de las cuatro semanas del primer Módulo. Los otros dos, siguen el mismo criterio y procedimiento.

Módulo 1

En este primer Módulo construiremos colectivamente las características fundamentales de la lectura, partiremos de nuestros saberes previos, e iremos incorporando paulatinamente nuevas significaciones.

Como la metodología es espiralada, sería recomendable desde el inicio del curso: la lectura de algunos de los autores (a elección uno o dos) propuestos en el REPOSITORIO (“Contextos de la lectura”), ya que esa bibliografía aportará interesantes puntos de vista, ideologías, criterios, desde donde posicionarse para mirar “con otros ojos” la lectura. Les dará elementos para situarse en el Módulo 3 como “enunciadores” de sus propias Narrativas Pedagógicas y tomar una posición desde donde redactar el texto (plano de enunciación).

Al finalizar el Módulo 1 elegirán una secuencia básica de la asignatura en la que se desempeñan, con la finalidad de aplicar allí alguna de las perspectivas ofrecidas en este

Módulo. Verán que a medida que avanzamos en el desarrollo de las clases, esta idea se irá tematizando, complejizando e integrando con el avance de los contenidos.

Módulo 2

En esta parte del curso se marcará con especial énfasis la importancia de construir protocolos de lectura con los alumnos cada vez que se está por iniciar un tema un poco distante de sus saberes previos. Se construirá el perfil del lector experto y se abordarán las diferencias sustantivas entre la lectura analógica y digital. Asimismo, se marcarán cuáles son las competencias lingüísticas que la computadora no provee y que todo docente debe manejar con precisión.

Se estará, de este modo en mejores condiciones de ir diseñando las actividades que serán llevadas a la cátedra y registradas (fotos, encuestas, videos). Estos pasos preliminares serán subidos a los foros para ser compartidos con otros colegas, serán insumos o iniciativas, fundamentos, enfoques, innovaciones tecnológicas, que podrán transformarse en valiosos recursos del trabajo final.

Módulo 3

En esta última parte de analizará especialmente la trascendencia de las Narraciones pedagógicas. Se debatirá cómo y por qué moldean la experiencia docente y son constructoras de mundo. Para finalizar, cada participante entregará una Narrativa como Evaluación Final del curso.

Un resumen de las conclusiones será subido a los foros.

Actividades propuestas para el Módulo 1

Semana 1:

Las consignas que se leerán más abajo están pensadas para orientar la comprensión del tema central, que es la lectura.

Tiene la finalidad de tematizar al final de esta clase su problemática básica. Al concluir la semana se elaborará en el FORO: una opinión fundada acerca de la lectura y el rol de las Instituciones para promoverla.

Se condensarán los aportes básicos propuestos por Carlino, Solé y Cassany, (textos y videos). Se presentan también algunas sugerencias para acompañar la comprensión lectora.

Semana 2:

Se agregarán en esta oportunidad los aportes de Silvia Nogueira (C.f.r. bibliografía).

Al concluir con estas lecturas y videos se les pedirá que elaboren una reflexión de seis renglones (foros) con las ideas que les hayan resultado relevantes en la bibliografía básica de ese módulo, aunque hay otras lecturas complementarias que también podrán consultar.

Semana 3

Los docentes organizarán aquí una secuencia básica (foros) aplicada a algún contenido propio de su asignatura, donde pueda poner en ejercicio los conceptos trabajados, y donde los alumnos puedan analizar, evaluar, crear cooperativamente. Enunciarán la fuente que les ha servido de base.

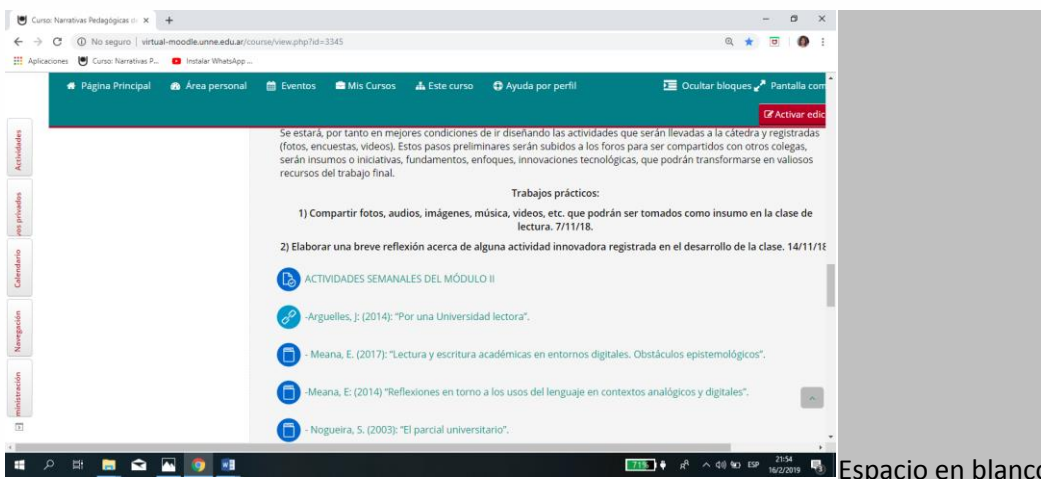
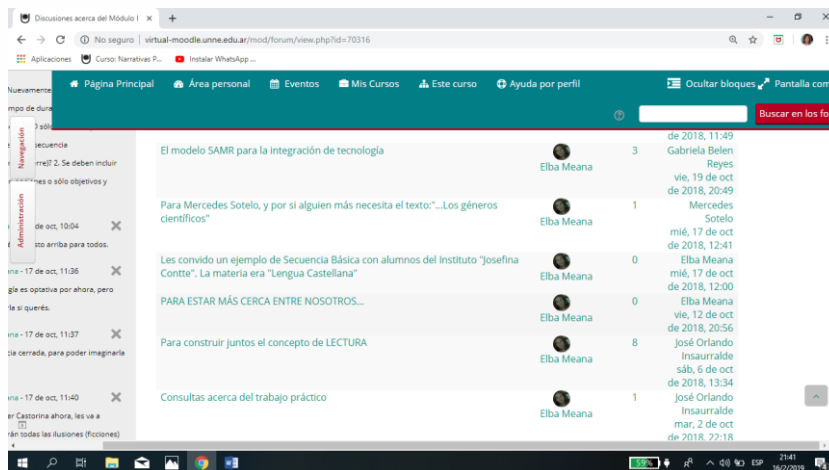
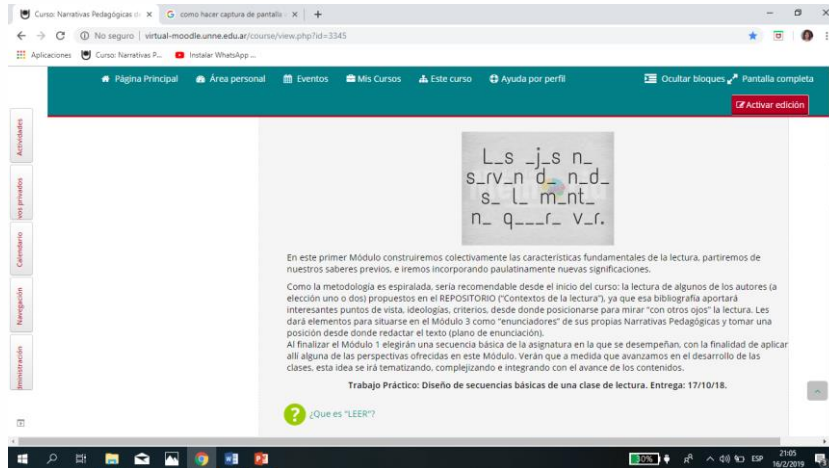
Semana 4.

Subirán un audio desde su celular explicando las actividades que tienen pensado ejecutar en su asignatura. Si lo desean podrán agregar comentarios (es deseable) a las propuestas de sus compañeros.

Descripción de la experiencia

Se partió como primera medida de la base de construir en forma conjunta un concepto de lectura que viabilice a posteriori unas secuencias básicas para ser trabajadas con los alumnos, en base al Modelo SAMR. La meta final era arribar a una Narrativa Pedagógica que resumiera la experiencia para otros docentes.

Se presentan a continuación algunas capturas de pantalla que muestran más palmariamente los procesos de construcción de saberes con los docentes.



Espacio en blanco

Contextualización

Este proyecto está enmarcado en la lectura y profundización no solamente de conceptos vinculados con una mirada etnográfica, por ende, social, política e inclusiva de la lectura, sino que también recupera el valor de la atención (*focusing*) y la construcción de sentido que entraña y comporta esta actividad, allí donde el sujeto que lee se subjetiviza con otro/s, que es/son como un “sí mismo”. El docente se conoce, se autoobserva y observa más y mejor a sus alumnos, y los acompaña a construir sentido, cuando leen.

Objetivos

- Difundir, promover, debatir y consolidar *nuevas experiencias tecnológicas* tendientes a la construcción de innovaciones significativas, en la formación de formadores para la enseñanza de la lectura académica.
- Considerar la necesidad de incluir los aportes de las *neurociencias*, de la *educación emocional*, y *del propio sujeto psicológico/social de aprendizaje* en estos abordajes.
- Recuperar, sistematizar y mejorar las prácticas pedagógicas situadas de los docentes, a través de actividades modélicas concretas.
- Generar empatía por el trabajo en aulas virtuales, y sus dinámicas.

Contenidos trabajados

Aquí los contenidos conceptuales involucran también el desarrollo de procedimientos y competencias actitudinales.

Módulo 1

¿Qué significa “leer” en la Universidad? Primeros acercamientos. La lectura como práctica social y como herramienta epistémica de aprendizaje.

Análisis de las representaciones simbólicas de los docentes participantes respecto de la lectura:

Búsqueda de información bibliográfica/ en la red, realización de encuestas, entrevistas, sondeos, lectura comparada. Toma de apuntes, debate en los foros. etc.

Selección de la Problemática a ser trabajada: Diseño de secuencias básicas para ser llevadas al aula. Lectura comparada. Debate en los foros. Primeros relatos de experiencias.

Módulo 2

¿Cómo y por qué leemos en la Universidad? El proceso de lectura. El propósito de lectura. Protocolos. Cómo leen los expertos. La lectura desde la presencia: “*focusing*”. Debate en foros.

Revisión del Plan de Actividades realizado en el Módulo 1. Los beneficios de la lectura epistémica en los procesos cognitivos y metacognitivos.

Procedimientos que realiza el cerebro durante el proceso de lectura. Lectura analógica y digital; diferencias. Modo enfocado y difuso según las Neurociencias. El modelo afectivo de lectura.

Implicancias didácticas: leer para redactar/ exponer, finalidad de la lectura

Módulo 3

Reflexión sobre la práctica del docente: Reconsideración de criterios pedagógicos y epistemológicos/digitales. Primer borrador de una narrativa pedagógica. Acompañamiento del coordinador.

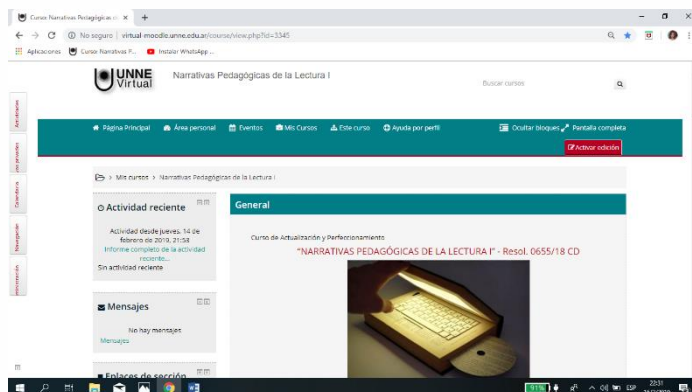
Institucionalización: Puesta en texto definitiva. Criterios de revisión del texto: ¿Qué aspectos tener en cuenta? Entrega de la evaluación. Puesta en común. Foros.

Espacios curriculares involucrados

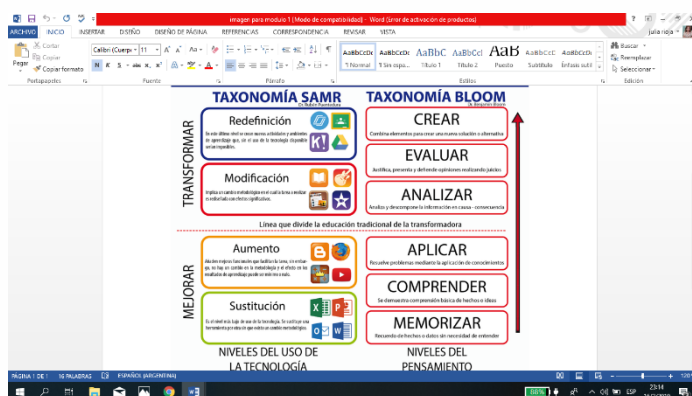
Todos los espacios curriculares

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

Se muestra en la imagen la página inicial del curso de capacitación, a través de U.N.N.E. virtual



Habilidades comunicativas y digitales



Impacto y evaluación de la experiencia

La experiencia, realizada a fines del 2018, si bien es cierto que fue muy valorada por los docentes participantes, no ha tenido suficiente difusión. También, algunas dificultades administrativas en su ejecución, han retrasado la convocatoria, disminuyendo su efecto multiplicador. Está previsto repetir la propuesta en el transcurso del 2019, optimizando estos recursos.

Referencias bibliográficas/Apéndice

Módulo 1. Qué significa leer

Carlino, P. (2004). "La lectura en el Nivel Superior". En: *Escribir, leer y aprender en la Universidad*. Buenos Aires. FCE. Capítulo 2. pp. 67-76.
<https://www.aacademica.org/paula.carlino/3.pdf>

Cassany, D. (2009). "Leer y escribir en la Universidad. Los géneros científicos". En: *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona, Paidós. Capítulo 7. Pp.108-117.
<https://es.scribd.com/document/365039233/Cassany-2009-Para-ser-letrados-pdf>

_____ “Prácticas letradas de la lectura: leer críticamente”. En el marco del Congreso *Leer. es*, celebrado del 13 al 15 de noviembre de 2009. XVII Encuentro práctico ElleIH. Difusión.

<https://www.upf.edu/documents/2853238/0/IHDifusion09.pdf/2f99b1d6-7182-4ec0-8a35-fa0819c4e915>

_____ “Lectura digital y crítica. Competencia Lectora”. En: *Caminos para conseguir lectores competentes*. Conferencia en Youtube, Subido por Perú Cultura HD, el 29 de abril de 2015. Fecha de consulta 26/2/2018. <https://www.youtube.com/watch?v=rASyfpIG64>

Solé, I. (2.004). “Leer, comprender y aprender”. En: *Estrategias de Lectura*, ICE, de la Universidad de Barcelona y Graó. pp. 39-44. <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/1142-estrategias-de-lecturapdf-N0aU6-libro.pdf>

Bibliografía complementaria

Alvarado, M. y Cortés, M. “La escritura en la Universidad. Repetir o transformar”. En: *Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Buenos Aires, Año 1, septiembre de 2.001.

<https://es.scribd.com/document/215759554/La-escritura-en-la-universidad-alvarado-cortes>

Bombini, G. “Prácticas usuales y nuevas urgencias para una agenda de promoción de la lectura”. En: “*Revista Educación y ciudad*” N° 15. p.p.1-26. Instituto para la Investigación Educativa. (IDEP).2004. <file:///C:/Users/STUDIO/Downloads/Dialnet>.

Klein, I. (2007). “Leer para escribir”; “Escribir desde la lectura”. En: *El taller del escritor universitario*” Bs. As., Prometeo. pp. 47-113.

Parodi, G. (2014). “¿Qué significa comprender un texto escrito?”, “Es difícil transitar de la teoría (psico) lingüística hacia la sala de clases”. En: *Comprensión de textos escritos*. Capítulo 4 y 8; pp. 5-71; 159-173.

Pipkin Embón, M. y Reynoso, M. “Lectura y escritura como procesos y prácticas sociales”. En: *Prácticas de lectura y escritura académicas*. Córdoba, Comunicarte, pp. 21-39.

Módulo 2. Cómo y por qué leer

Arguelles, J. (2014). *Por una Universidad lectora*. Méjico. Paidós- Mejjcana. Conferencia magistral en Youtube, del día 4 de diciembre de 2013. Fecha de consulta 26/2/2018 <https://www.youtube.com/watch?v=DPgWq0irelk>

Cassany, D. (2003): *Enseñar a leer y escribir hoy en la Universidad*. En: “*Educere*”.Volumen 19.N° 63, marzo- agosto 2015, pp. 499-511, Mérida, Venezuela.

Subido a la web por Cátedra Alfonso Reyes, 2 de julio de 2014. Fecha de consulta 26/2/2018. <https://www.youtube.com/watch?v=xCOHurJ04fm>

Meana, E. (2014) *Reflexiones en torno a los usos del lenguaje en contextos analógicos y digitales*. Conferencia IV Jornadas Internacionales: “Tecnologías aplicadas a la Enseñanza de Lenguas”. Córdoba. 21 al 23 de mayo de 2014, en forma presencial. En forma virtual desde el 26 de mayo al 8 de junio. Organizado por la Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Letras. <http://es.scribd.com/doc/55190274/Reflexiones>

<http://lenguaytic.fl.unc.edu.ar/2014/05/30/reflexiones-en-torno-a-los-usos-del-lenguaje-en-contextos-analogicos-y-digitales/>

_____ (2017) *Lectura y escritura académicas en entornos digitales. Obstáculos epistemológicos*. Conferencia presentada en el Primer Congreso de Educación y Tecnologías del Mercosur. De la digitalización a la virtualización. Corrientes, 10 y 11 de agosto de 2017. Organizado por la Universidad Nacional del Nordeste. Está en Pdf, de próxima edición en la Revista FACENA.

Nogueira, S. (2003): “Introducción”. En: *Manual de lectura y escritura universitaria*. Biblos. pp. 13-35.

<https://es.scribd.com/document/102700308/03-Nogueira-Manual-de-Lectura-y-Escritura-Universitaria>

_____ (2003): "El parcial universitario". En: *Manual de lectura y escritura universitaria*. Capítulo 5. Pdf.

<http://pdfhumanidades.com/sites/default/files/apuntes/Nogueira%20Silvia%20%2C%20Manual%20de%20lectura%20y%20escritura%20Universal.pdf>

Oakley, B. *Aprendiendo a Aprender*. Neurociencias. Audio en Español (Con traducción). Colfuturo 25 años. Universidad de Oakland. Publicado en Mayo 10 de 2016.

<https://www.youtube.com/watch?v=-PZ80dmybz8>

Salinas, J.: *Modelos emergentes para entornos virtuales de aprendizaje*. Subido por el grupo Didáctica, Medios y TIC, en el Foro Nacional Virtual, España, publicado el 10 de octubre de 2013. <https://www.youtube.com/watch?v=iy6Cqn8B4CA>

Bibliografía complementaria

Cassany, D. (2000). *De lo analógico a lo digital. Futuro de la Enseñanza de la Composición*. Revista del CETEX (Centro de Estudios Textuales) del Instituto Pedagógico "El Libertador", de Maturín (Venezuela), como actas de las jornadas "Didáctica del texto escrito", junio del 2000.

http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:EBJxaM4yTtkJ:www.lecturayida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a21n4/21_04_Cassany.pdf+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=ar

_____ y Ayala, G. (2010). "Nativos e inmigrantes digitales en la escuela" En: *Participación educativa*. ISSN 1886-5097, Nº. 9, 2008, pp. 53-71. Barcelona. Universitat Pompeu Fabra (Barcelona). pdf.

<https://www.textosenlinea.com.ar/textos/Dossier%20de%20Textos%20da%20Semana%20Presencial.pdf>

Charier, R. (2000). "Aprender a leer, leer para aprender". En: *Nuevo Mundo Mundos Nuevos Debates*. 2010. Puesto en línea el 01 febrero 2010. URL <http://nuevomundo.revues.org/58621>. Consulta: 22/2/2018.

<http://journals.openedition.org/nuevomundo/58621>

Rapetti, M. y Véñez, G. (2011), *Leer para aprender y aprender a leer en la universidad: entre lecturas estéticas y eferentes*. En: "Revista Iberoamericana de Educación Superior". (RIES), México, UNAM-IISUE/ Universia, vol. III, núm. 7. Consulta: 22/2/2018.

<https://ries.universia.net/article/view/85/271>

Módulo 3. Reflexión sobre la práctica

Castonina, J.y Fernández, S. (2000). "Psicogénesis e ilusiones pedagógicas". En: *Psicología genética y los procesos de aprendizaje*. Miño y Dávila. pp. 63-83.

http://www.terras.edu.ar/biblioteca/6/TA_Castorina_Unidad_1.pdf

Díaz Rojo, G.y Santa María Vargas, J. (2009): *Concepciones y reflexiones sobre la formación de los profesores a partir de los relatos de vida pedagógica*. Universidad de la Salle. Facultad de Ciencias de la Educación. Maestría en docencia. Bogotá.

<http://repository.lasalle.edu.co/bitstream/handle/10185/1474/T85.09%20D543c.pdf?sequence>

Dominguez, E. (presentador) *La Fuerza de los Argumentos. Narrativas en la educación*. Video Oficial del canal de la Universidad de Antioquia, producido por Universidad de Antioquia Televisión. Publicado el 30 de agosto de 2011.

<https://www.youtube.com/watch?v=UbcLMVsZV60>

Herrera, J. *¿Qué es la sistematización de experiencias?* 7 de octubre de 2012. Conferencia editada por la Universidad Nacional de Colombia. <https://www.youtube.com/watch?v=CXgdSUsVvM>

Pérez de Maza, T.(2016). *Sistematización de Experiencias en Contextos Universitarios. Guía didáctica*. Caracas. Universidad Nacional Abierta. Subprograma de Extensión Universitaria. <http://www.cepalforja.org/sistem/bvirtual/wp-content/uploads/2016/04/GUIA-DID%C3%81CTICA-SISTEMATIZACI%C3%94N-abril-2016.pdf>

Suarez, D. *Docentes, Narrativas e Indagación Pedagógica del mundo escolar. Hacia otra política de conocimiento para la formación docente y la transformación democrática de la escuela*. En: "Formación Docente". Año 3. Número 7. Otoño- Invierno, 2007. ISPEI "Sara C. de Eccleston". DGES. Ministerio de Educación. GCBA. <http://www.eemn1tsas.edu.ar/Autoevaluacion/Suarez%20-%20Narrativas%20docentes.pdf>

Repositorio: Para saber más

Contextos de la lectura: Estructuras del texto, sociedad, psicología, juventudes.

Se sugieren los siguientes textos como marcos posibles en donde poder situar las diferentes narrativas pedagógicas que formalizarán los docentes participantes.

Van Dijk, T.(1992). "Estructuras Argumentativas". En: *La Ciencia del texto*. Barcelona, Paidós. pp. 141-174. <http://www.discursos.org/oldbooks/Teun%20A%20van%20Dijk%20-%20La%20Ciencia%20del%20Texto.pdf>

Bordieu, P. (2003). *El nuevo capital, introducción a una lectura japonesa de estado*. En: *Capital cultural, Escuela y Espacio Social*. Buenos Aires. Siglo XXI. pp. 108-125.

Maturana, H. (1990). *Emociones y Lenguaje en Educación y Política*. Chile. Hachette. En fotocopiadora en respeto a los derechos de autor. Texto completo,

Millot, C. (1990). "Proceso Educativo y proceso psicoanalítico". En: *Freud, antipedagogo*. pp. 165-177. Paidós.

Gawel, V. (2009): *Psicología del Eneagrama. Un mapa del psiquismo humano*. Centro Transpersonal de Buenos Aires. Consulta: 22/2/18. <https://madmimi.com/s/04ce66>

ALGUNOS ASPECTOS DE LA COMPETENCIA DIGITAL BÁSICA DE LOS FUTUROS PROFESORES DE INGLÉS

Morchio, Marcela
memorchio@gmail.com

Quiroga, Ricardo J.
rquiroga@ffha.unsj.edu.ar

Departamento de Lengua y Literatura Inglesa
Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes
Universidad Nacional de San Juan

Poder utilizar las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una forma eficiente y efectiva se ha convertido en un objetivo a lograr en el marco de la educación formal. Esta apreciación es válida para todos los niveles educativos y, particularmente para el nivel superior, específicamente –para este trabajo- el del Profesorado de Inglés de la FFHA-UNSJ, de cuyo claustro somos docentes. En este ámbito, el desarrollo de la CD cobra mayor relevancia puesto que nuestros sujetos pedagógicos serán los futuros docentes a cargo de las clases de inglés, ya que, un docente no podrá desarrollar las competencias digitales de sus alumnos si él mismo no tiene un dominio, no sólo suficiente sino avanzado, de dichas competencias (González, Espuny, de Cid y Gisbert, 2012). En muchos casos el docente tiene conocimiento sobre recursos digitales pero no los integra a sus clases como herramientas potenciadoras del aprendizaje (Rangel y Peñalosa, 2013). El grado de competencia digital alcanzado por el docente será lo que le permita una aplicación pedagógica de las TIC en el aula.

Con esta preocupación en mente, en el proyecto de investigación “Competencias digitales de los futuros profesores de inglés: diagnóstico y valoración” (Res. 011/18- FFHA), nos propusimos examinar y describir la competencia digital (CD) de los estudiantes del Profesorado de Inglés de la FFHA de la UNSJ. Para el logro del objetivo planteado se implementaron encuestas y entrevistas en la población conformada por los alumnos de primero a quinto año del Profesorado de inglés de la FFHA- UNSJ. En esta comunicación daremos cuenta de los datos obtenidos en las encuestas en lo referido a las habilidades digitales básicas, primer nivel planteado por Krumsvik, (2009, 2011).

Palabras clave: competencia digital básica, futuros profesores, inglés

Introducción

En la actualidad, los escenarios educativos están atravesados por las tecnologías de la información y comunicación (TIC), ya que estas permean los modos en que los estudiantes conocen, piensan y aprenden, por ende, tal como señala Maggio (2012), las TIC deben ocupar un espacio vital en las trayectorias educativas. Este planteo implica una reconfiguración de los modos de enseñar y aprender en el aula. Como docentes de las carreras del Profesorado del Departamento de Lengua y Literatura Inglesa -Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes- UNSJ, advertimos que nuestros sujetos pedagógicos despliegan disímiles competencias en el uso de las TIC, empleándolas mayoritariamente para uso personal o social y ocasionalmente como instrumentos mediadores de sus propios aprendizajes. Esta situación cobra mayor relevancia si consideramos que estos sujetos desplegarán sus prácticas pedagógicas en instituciones educativas con alumnos nativos digitales, por lo que deberán generar ambientes en los que las TIC potencien los procesos de aprendizaje. A partir de esta observación, nos

planteamos el proyecto de investigación “Competencias digitales de los futuros profesores de inglés: diagnóstico y valoración” (Res 1339-18-CS-UNSJ), cuyo objetivo es explorar la competencia digital (CD) de los estudiantes del Profesorado de Inglés, discriminando las percepciones que ellos tienen sobre su CD en relación con su vida cotidiana, como así también en relación con su propio aprendizaje. En este trabajo sólo haremos referencia a los resultados obtenidos a partir de encuestas en relación con la competencia digital básica (CDB).

Marco teórico

Vivimos en una sociedad en la que las TIC han generado profundos cambios culturales, modificando conceptos básicos como los del tiempo y espacio. Este contexto socio-histórico, denominado Sociedad del Conocimiento, se encuentra atravesado por el flujo permanente de información y comunicación, generando nuevas condiciones sociales, políticas y económicas que redefinen el sistema de valores en que se asentaba la modernidad y presenta nuevos desafíos para las organizaciones educativas. En este entorno, las instituciones educativas deben revisar sus objetivos y modos de enseñar para “articularse con las exigencias de la contemporaneidad” (Tiramonti, 2018, p. 197).

El Plan Nacional de Formación Docente (Ministerio de Educación y Deporte, 2016) propone “la necesidad de renovar la enseñanza” (p. 5) a fin de que las prácticas docentes respondan a las demandas de la Sociedad del Conocimiento, premisa que presupone la incorporación de las TIC y que implica cambios en el escenario educativo, fundamentalmente en las formas de producción y circulación de conocimientos. Comprometerse con el planteo mencionado lleva en forma directa a la inclusión de las TIC en la formación docente, de modo tal que éstas se naturalicen y así, estén presentes al momento de implementar prácticas educativas en diversos contextos. Esto implica que los dispositivos formadores deben realizar esfuerzos explícitos para incorporar las TIC en sus colectivos de modo tal que los estudiantes experimenten desde la formación inicial las posibilidades que las TIC ofrecen como herramientas mediadoras del aprendizaje, lo que entraña una reconfiguración de los modos de enseñar y aprender en el aula. Esta apreciación es válida no sólo para el nivel medio sino también para el nivel superior, particularmente –para este trabajo- el del Profesorado de Inglés, de cuyo claustro somos docentes.

La sociedad actual se caracteriza por la construcción y gestión colaborativa del conocimiento (Reig Hernández, 2010): el aprendizaje se inicia en el individuo pero se desarrolla al trabajar con otros, por lo que es necesario generar ambientes colaborativos en los que los estudiantes puedan crear, compartir, reformular, y construir de este modo su propio conocimiento (Siemens, 2014). Las TIC se encuentran en el centro de estos modos de aprender.

Si incluimos las TIC en nuestra práctica pedagógica cotidiana en el dispositivo formador, asumimos que nuestros alumnos son usuarios de ellas, lo que implica ellos deben haber desarrollado una CD. Numerosos autores y equipos investigadores han descrito la competencia digital (Ala-Mutka, Punie y Redecker, 2008; González, Espuny, de Cid y Gisbert, 2012; Ferrari, 2013; Hall, Atkins y Fraser, 2014; Vuorikari, Punie y Carretero, 2016, entre otros), y también la CD de los docentes (INTEF, 2017; ISTE, 2008; Koehler y Mishra, 2009; Krumsvik, 2009, 2011; UNESCO, 2008, 2011), pero es necesario definir la CD de un docente. En este respecto, los futuros docentes del Profesorado de Inglés del Departamento de Lengua y Literatura Inglesa de la FFHA de la UNSJ son usuarios activos de las TIC para fines sociales y lúdicos. Sin embargo, no les es fácil aplicarlas como instrumentos mediadores de la actividad mental constructiva en su propio aprendizaje, tendencia que ha sido advertida en numerosos estudios (Balladares-Burgos, 2018; Esteve-Mon, Duch y Gisbert, 2014; Kennedy, Dalgarno, Bennett, Gray, Waycott, Judd, Bishop, Maton, Kause y Chang, 2009; Léanez, Leceta, Martín y Morchio, 2018; Martín y Morchio, 2015; Morchio, 2013, 2014a, 2014b; Valtonen, Pontinen, Kukkonen, Patrick, Väisänen y Hacklin, 2011). La observación que acabamos de exponer podría ser consecuencia de que las TIC no formaron parte de las matrices de aprendizaje durante las

trayectorias escolares de esos sujetos pedagógicos. Estos antecedentes nos llevan a plantearnos la necesidad de indagar sobre las CD de nuestros alumnos a fin de resignificar nuestras propias prácticas dentro del dispositivo formador.

Para identificar qué implica la CD de un docente Krumsvik, (2009, 2011) presenta un modelo que reconoce tres niveles: 1) las habilidades digitales básicas, 2) la competencia didáctica con TIC y 3) las estrategias de aprendizaje. En el primer nivel se desarrollan las habilidades básicas para trabajar con TIC, no sólo para acceder a la información, sino también para poder establecer comunicación en situaciones cotidianas (este nivel es esencial para cualquier miembro de la sociedad actual). En segundo lugar, se encuentra la competencia didáctica con las TIC, esto implica integrar los recursos que ofrecen las TIC en una propuesta didáctica que facilite la construcción del conocimiento. El tercer nivel se refiere a las estrategias de aprendizaje permanente que llevan al docente a aprender de manera continua, transmitiendo esto a sus alumnos y dotándolos de las herramientas necesarias para seguir aprendiendo, fuera o dentro de un contexto educativo formal.

La Competencia digital básica (CDB)

La CDB señalada en el modelo de Krumsvik (2009, 2011) constituye un factor de gran incidencia en la inclusión de las TIC en el diseño de las clases (Krumsvik, 2009) ya que un docente que ha naturalizado en su vida personal las TIC podrá aplicarlas con mayor facilidad en su práctica pedagógica. Sin lugar a dudas, esta competencia, no es inherente únicamente a los docentes sino que se puede referir a cualquier sujeto usuario de TIC.

Surge entonces, la pregunta: ¿qué implica la CDB, en este caso de un docente?

A los efectos de la investigación en la que se enmarca esta presentación, se adopta la propuesta de Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF, 2018), que distingue cinco áreas (Figura 1).



Figura 1. Áreas del Marco Común de Competencia Digital (INTEF, 2017)

En la primera área, Información y Alfabetización, se trata no sólo de identificar, localizar sino también de recuperar, almacenar, organizar y analizar la información digital, evaluando su finalidad y relevancia.

La segunda consiste en la Comunicación y Colaboración en entornos digitales, por ejemplo se refiere a compartir recursos a través de las diversas herramientas disponibles en línea. También incluye las tareas que se realizan en colaboración con otros a través de herramientas digitales, la interacción y participación en comunidades y redes y la toma de conciencia intercultural.

La tercera, denominada Creación de Contenidos Digitales, implica tanto crear y editar contenidos nuevos (textos, imágenes, videos, etc.), integrar y reelaborar conocimientos y contenidos previos, como realizar producciones artísticas, contenidos multimedia y programación informática, lo que conlleva saber aplicar los derechos de propiedad intelectual y las licencias de uso.

La cuarta, Seguridad, alude a la protección personal, protección de datos, protección de la identidad digital y también a un uso de las TIC seguro y sostenible.

Por último, la quinta área comprende la Resolución de Problemas: es decir, entraña identificar necesidades y recursos digitales, tomar decisiones a la hora de elegir la herramienta digital apropiada, acorde a la finalidad o necesidad, resolver problemas conceptuales a través de medios digitales, resolver problemas técnicos, usar creativamente la tecnología, actualizar la competencia propia y la de otros (INTEF,2017).

La CD así descrita dio pie al desarrollo de instrumentos que permitieron caracterizar la CD del colectivo de estudiantes del Profesorado de Lengua y Literatura Inglesa y así retroalimentar nuestras propias prácticas pedagógicas.

Metodología

Con el propósito de recabar información sobre las CD de nuestros sujetos pedagógicos se diseñó una investigación de corte exploratorio-descriptivo en la que se aplicaron instrumentos de tipo cuantitativo (encuestas) y cualitativo (entrevistas). En el primer caso, se aplicó una encuesta consistente en un cuestionario con preguntas de respuesta cerradas y algunas de base libre, administrado a los estudiantes de primero a quinto año del Profesorado de Inglés de la FFHA, quienes sumaron 110 sujetos.

Puesto que al momento de esta presentación la investigación se encuentra todavía en proceso, sólo se despliegan los resultados recabados con el instrumento cuantitativo. Es necesario señalar que no se pretende como señalan Grinnell y Unrau y (2005) “generalizar los resultados a una población más amplia, sino que parte de éstos o su esencia puedan aplicarse a otros contextos” (p. 668).

Análisis de datos

Se agrupan a continuación las preguntas de acuerdo a las Áreas del Marco Común de Competencia Digital (INTEF, 2017). Para cada una de las áreas solo estudiaremos las preguntas que apuntan a conocer el dominio básico de las competencias digitales involucradas en cada área.

1. Área: Información y Alfabetización informacional.

En este área nos concentramos en conocer sólo sobre el uso de buscadores de información y determinar formas de administrar los resultados de la búsqueda, esto incluye la selección y posteriormente la organización del material digital. En principio como lo muestra la Figura 2, podemos observar que ante la consulta “Utilizas la tecnología para buscar información?” el 100% respondió afirmativamente. También podemos advertir en este gráfico con qué fin se busca información: se aprecian valores muy parecidos y altos entre un “Uso Personal” con 88% y “Para estudio” con 87%. Esto nos indica que todos los encuestados recurren a la tecnología para encontrar una solución o respuesta frente a interrogantes de índole personal o de estudio.

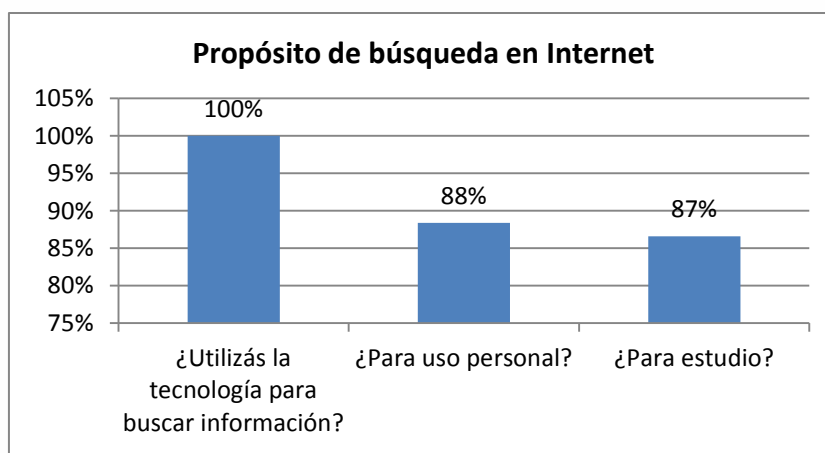


Figura 2. Propósito de búsqueda en internet

Ahora bien, la Figura 3 nos muestra valores altos y parecidos que demuestran que los encuestados poseen habilidades básicas para la selección de la información digital y posteriormente su organización en forma digital.

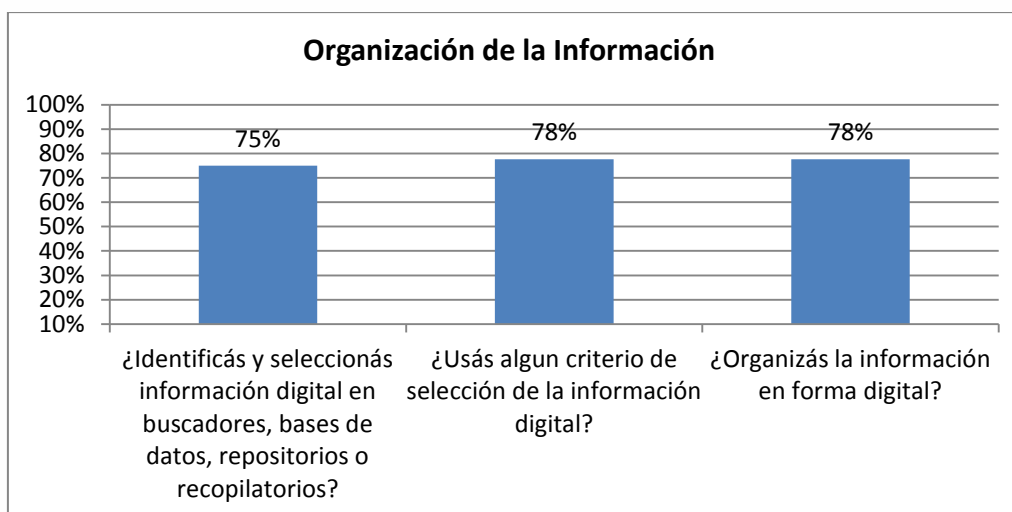


Figura 3. Organización de la Información

2. Área: Comunicación y Colaboración

Para el análisis de esta área, las preguntas se han dividido en 3 categorías con el fin de poder interpretar mejor la información obtenida.

a. Terminología básica de comunicación

En primer lugar observaremos en la Figura 4 el conocimiento de terminología básica relacionada con las comunicaciones y el acceso a Internet de cualquier tipo de dispositivo electrónico inteligente, computadoras en cualquiera de sus formatos hasta dispositivos móviles incluyendo los *Smartphone* usados por la mayoría de los jóvenes. Al ser consultados sobre conceptos como “ancho de banda” y “paquetes de datos”, los sujetos demuestran un gran conocimiento de los mismos, verificándose un mayor porcentaje del concepto “paquete de datos” (88%), quizás porque está asociado a dispositivos móviles como celulares *Smartphone* muy popularizados entre los jóvenes que conformaron la población encuestada.

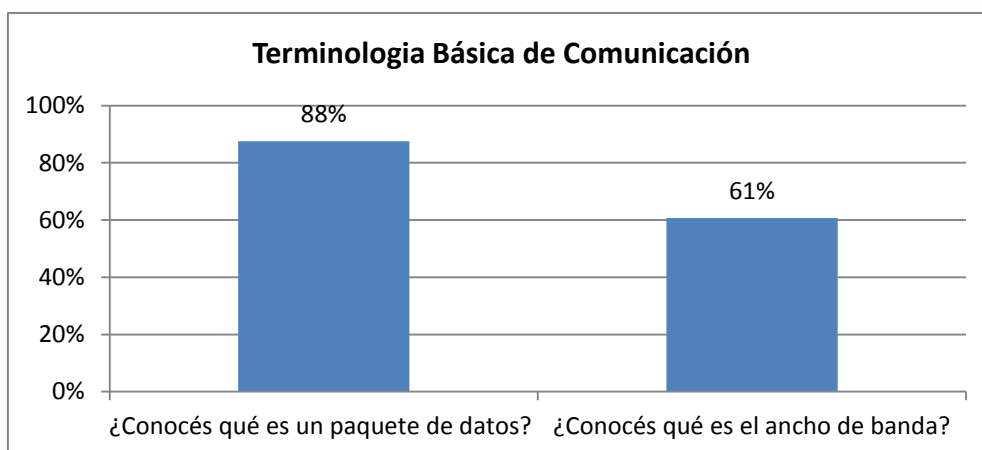


Figura 4. Terminología básica de comunicación

b. Establecer o acceder a la comunicación de datos.

En esta categoría se analizan las habilidades de nuestros sujetos pedagógicos en relación al uso de funciones básicas para acceder a una red wifi o establecer una comunicación entre dispositivos con el fin de poder compartir el acceso a la red de internet. La Figura 5 muestra claramente el dominio de esta habilidad.

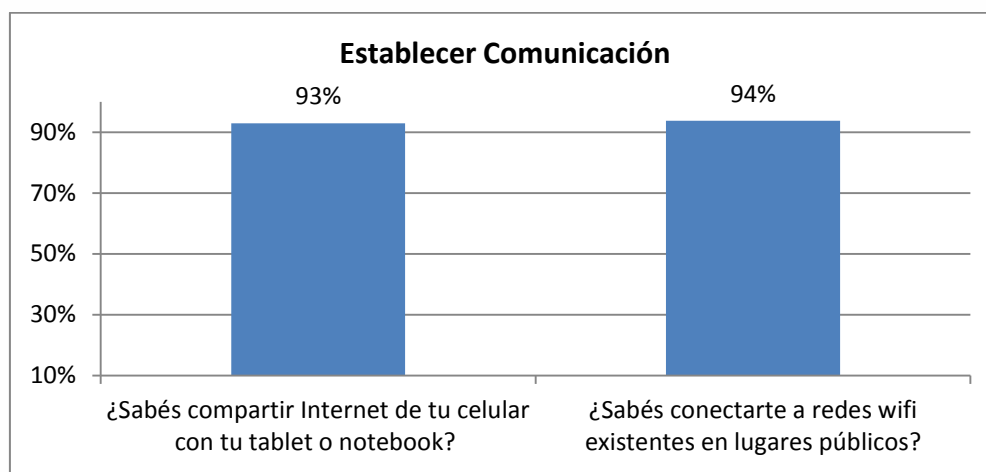


Figura 5. Establecer comunicación

c. Herramientas para compartir recursos

En la última categoría del área de Comunicación y Colaboración, nos centramos en analizar el dominio de habilidades en el uso de funciones o herramientas básicas para compartir recursos. La Figura 6, muestra que la herramienta de mayor uso resultan ser las redes sociales con un 98%, siguiendo muy de cerca el *email* con un 67%. Esta amplia diferencia quizás encuentra la explicación en que en la actualidad el uso de redes sociales tales como Whatsapp, Instagram, Twitter, Youtube etc., son de uso masivo, principalmente entre los jóvenes y poseen características o funciones de uso menos complejo que el *email*.

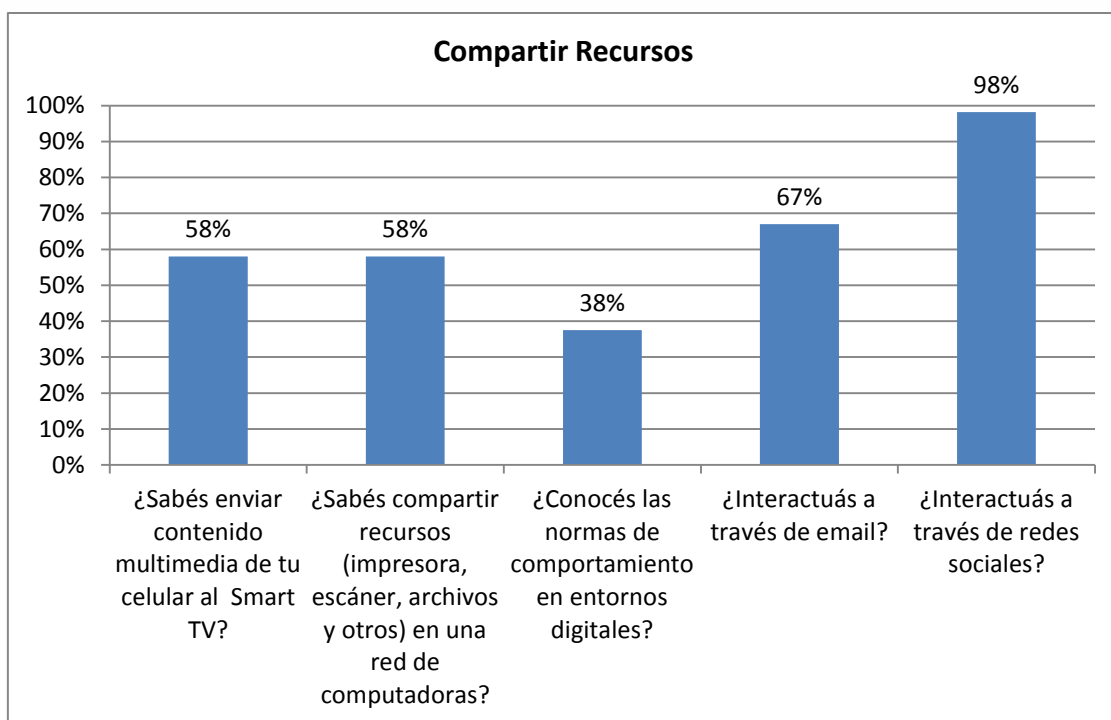


Figura 6. Compartir recursos

En relación a compartir recursos (Figura 6) entre dispositivos en un entorno de red de computadoras o dispositivos móviles y un *smart TV*, se aprecian porcentajes más bajos, tal vez porque estas habilidades pueden considerarse básicas pero más técnicas. Esto se puede explicar en el hecho que son de uso más infrecuente, o que se relacionan con dispositivos que presuponen una erogación económica importante (*smart TV*, computadoras en red).

Finalmente podemos decir que si bien el uso de redes sociales y el *email* se muestran como las herramientas más usadas, al mismo tiempo se observa que solo el 38% aceptan conocer las reglas o normas de comportamientos en entornos digitales.

3. Área: Seguridad

En lo relacionado al área de seguridad se puede observar en la Figura 7 que cuando se trata de aspectos relacionados con software básico para protección de información en un equipo local (uso de antivirus 89%) o en internet (protección de datos en Internet 67%) y el uso de herramientas básicas del sistema operativo para realizar copias de respaldo (89%), demuestran altos porcentajes de conocimiento. Mientras que cuando se trata de seguridad del hardware por posibles eventos de variaciones o cortes bruscos de energía eléctrica, se observa un porcentaje muy inferior, solo el 37%.

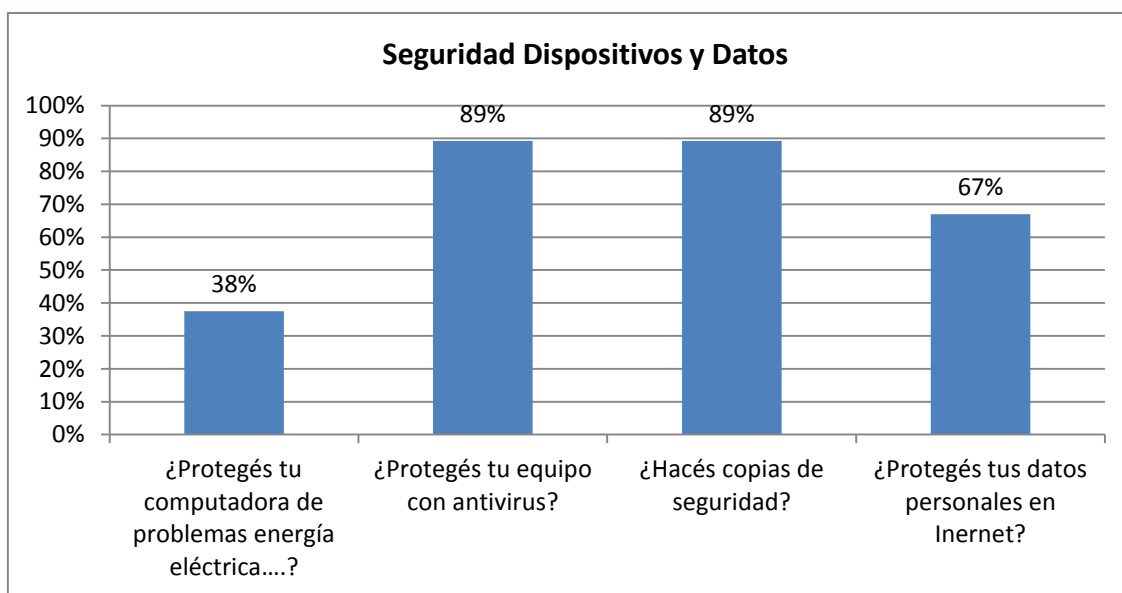


Figura 7. Seguridad de dispositivos y datos

4. Área: Creación de contenidos digitales.

Con respecto a la creación de contenidos digitales, en la Figura 8 podemos observar un escaso conocimiento o dominio de estas habilidades. Escasa participación en la creación de contenidos digitales en Internet a través de herramientas como blog o wikis, solo un 8% manifestó realizar esta actividad ya sea con fines de estudio o personal. También se observa un escaso conocimiento (6%), en lo referente a licencias de uso en Internet como *Open Educational Resources* o *Creative Commons*. El porcentaje aumenta considerablemente (62%) cuando se trata de elaborar contenido digital con formato de foto o imagen, audio, video. Quizás esto tenga como explicación por un lado, que este tipo de archivos digitales son los de mayor circulación en las redes sociales, lo que implica familiaridad en su uso, y por otro, la existencia de varias aplicaciones para celulares o computadoras que permiten crear, modificar estos formatos de archivos y que son muy populares entre los jóvenes.

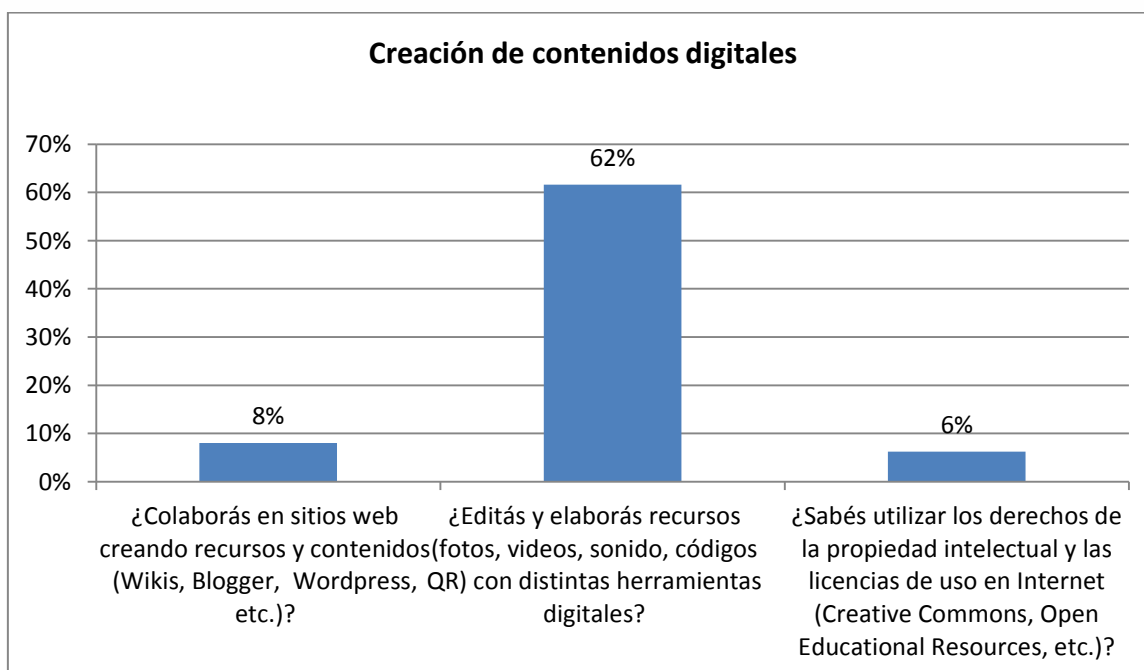


Figura 8. Creación de contenidos digitales

5. Área: Resolución de problemas

En la Figura 9, se observa que un gran porcentaje de personas encuestadas (70%), resuelven por sí mismos algún problema de índole técnico en los dispositivos móviles o computadoras. En relación al uso de la tecnología para intentar dar solución a una situación de la vida real, se observa que un alto porcentaje, el 98% recurre al celular o la computadora para obtener la misma. Es decir que podemos deducir que el hecho de tener acceso a un celular o computadora con conexión a Internet permite recurrir a ellos para resolver problemas o dudas.

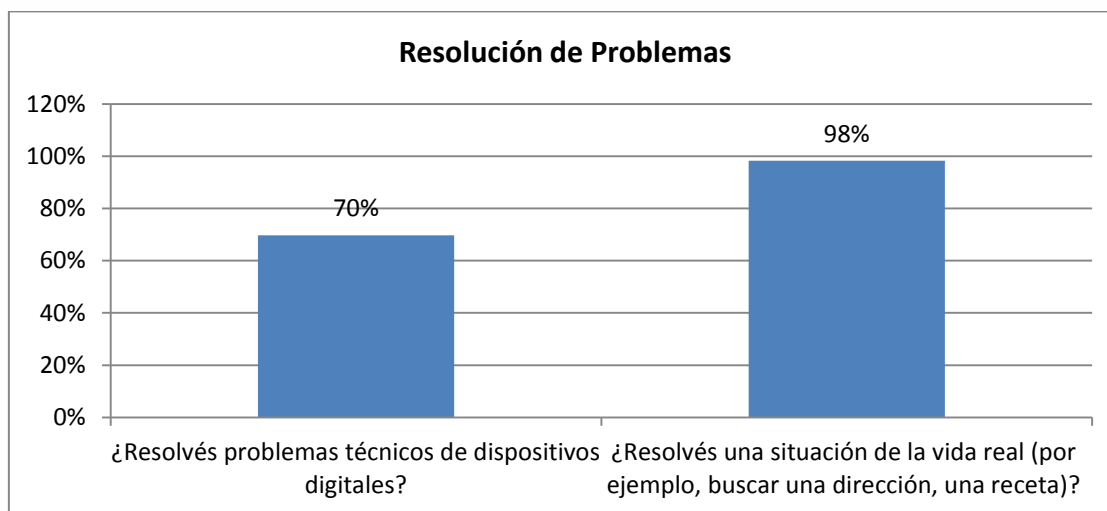


Figura 9. Resolución de problemas a partir de dispositivos digitales

Discusión de los resultados

A partir de los datos analizados, se pudo advertir que algunas áreas (Información y Alfabetización Informacional y Resolución de problemas) o categorías dentro de áreas (búsqueda y organización de la información, dominio de la terminología básica y de herramientas para establecer o acceder a la comunicación de datos) presentan excelentes porcentajes de logro. Sin embargo, los resultados en otras áreas y/o categorías no son tan contundentes: por ejemplo el uso de email para compartir recursos registra un 67% de respuestas mientras que la comunicación en las redes sociales asciende a 98%. Esta diferencia se visualiza también en el porcentaje correspondiente a conocimiento de ancho de banda (incluido en el área Información y Alfabetización Informacional).

Una situación similar se percibe al compartir recursos: muy altos porcentajes para las redes sociales pero aquellos recursos que requieren un manejo más técnico (o una erogación económica mayor) despliegan guarismos mínimos.

La misma tendencia se verifica en el área Seguridad: elevados porcentaje en la capacidad para hacer copias de seguridad y antivirus pero bajos en protección de la identidad digital o del hardware en casos de problemas de energía. Asimismo se observa escaso conocimiento de cómo comportarse en entornos digitales o de cuestiones legales como las de *Open Educational Resources* o *Creative Commons*.

Esto último podría indicar que a pesar de que nuestros sujetos pedagógicos son usuarios de las TIC, existen aspectos técnicos inherentes a este tipo de recursos que no manejan del todo o no están suficientemente informados al respecto.

Un análisis distinto amerita el bajísimo porcentaje observado en colaboración en sitios web. Esta situación evidencia que los sujetos pedagógicos encuestados no suelen trabajar en colaboración y no consideran las TIC como un instrumento para aprender, lo que podría redundar en perjuicio de la inclusión de las TIC en los diseños de clases que realicen en un

futuro. Es evidente que, durante sus trayectorias escolares y universitarias, estos futuros docentes no han naturalizado las TIC como un instrumento mediador en el propio aprendizaje.

Conclusiones

A partir de los datos aquí presentados, podríamos concluir que se puede observar una CDB que presenta diferentes niveles de logros en las áreas que se indagaron: muy altos en muchos aspectos y llamativamente inferiores en relación con el uso colaborativo de las TIC y en algunas cuestiones técnicas.

A pesar de las limitaciones de este trabajo, planteadas en la descripción de la metodología, estos resultados permiten advertir ciertas carencias formativas en la CDB de los futuros docentes, por ejemplo en lo referido al uso de las TIC como herramientas de aprendizaje colaborativo, lo que podría dificultar que éstos sujetos vinculen las TIC en sus prácticas educativas (Krumsvik, 2011). Este aspecto requiere de una pronta intervención de los miembros del dispositivo formador: es necesario la interpelación de nuestra propia praxis para que conduzca a nuevas acciones formativas que garanticen un desarrollo pleno de la competencia digital de los futuros docentes.

Referencias

- Balladares-Burgos, J:A: (2018) Diseño pedagógico de la educación digital para la formación del profesorado. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 17(1). Recuperado de <http://dx.medra.org/10.17398/1695-288X.17.1.41>.
- Ala-Muta, K., Punie, Y. y Redecker, C. (2008). Digital competence for lifelong learning. *JRC Technical Notes*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Recuperado de <http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC48708.TN.pdf>.
- Ferrari, A. (2013). DIGCOMP: A framework for developing and understanding digital competence in Europe. Recuperado de <http://ipts.jrc.ec.europa.eu/publications/pub.cfm?id=6359> Framework for Citizens. Seville: European Commission.
- Esteve-Mon, F.M., Duch Gaval, J., y Gisbert Cervera, M. (2014). Los aprendices digitales en la literatura científica: diseño y aplicación de una revisión sistemática entre 2001 y 2010. *Pixel-Bit. Revista de medios y educación*, (45).
- González, J., Espuny, C., de Cid, M. J. y Gisbert, M. (2012). INCOTIC-ESO. Cómo autoevaluar y diagnosticar la competencia digital en la Escuela 2.0. *Revista de Investigación Educativa*, 30 (2), 287-302.
- Grinnell Jr, R. M. y Unrau, Y. (2005). *Social work research and evaluation: Quantitative and qualitative approaches*. Cengage Learning.
- Hall, R., Atkins, L. y Fraser, J. (2014). Defining a self-evaluation digital literacy framework for secondary educators: the digilit leicester project. *Research in Learning Technology*, 22. doi:<http://dx.doi.org/10.3402/rlt.v22.21440>.
- INTEF (2017). *Marco Común de Competencia Digital Docente*. España, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- ISTE, International Society of Technology in Education (2008). NETS-T, *Estándares nacionales (EE. UU.) de tecnologías de información y comunicación (TIC) para docentes*. Recuperado de http://www.iste.org/docs/pdfs/nets-for-teachers-2008_spanish.
- Kennedy, G., Dalgarno, B., Bennett, S., Gray, K., Waycott, J., Judd, T., Bishop, A., Maton, K., Kause, K. K. y Chang, R. (2009). *Educating the net generation. a handbook of findings for practice and policy*. Australia: Australian Learning and Teaching Council.
- Koehler, M. J. y Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9 (1), 60-70. Recuperado de <http://s3.amazonaws.com/editlibfiles/>.

- Krumsvik, R. (2009). *Learning in the network society and the digitized school*. New York, Nova Science Publishers.
- Krumsvik, R. (2011). Digital competence in norwegian teacher education and schools. *Högre Utbildning*, 1(1), 39-51.
- Léanez, N., Leceta, A., Martín, M. y Morchio, M. (2018) Hacia una reconFiguración del aula de lengua extranjera. En Rio Riande, G., Calarco, G., Strike, G. y De León, R. *Humanidades Digitales: Construcciones locales en contextos globales : Actas del I Congreso Internacional de la Asociación Argentina de Humanidades Digitales - AAHD*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- Maggio, M. (2012). La enseñanza re-concebida: la hora de la tecnología. *En Aprender para educar con tecnología*. Octubre 2012. Buenos Aires, Instituto Nacional Superior del Profesorado Técnico.
- Ministerio de Educación y Deportes, Presidencia de la Nación. (2016). *Plan Nacional de Formación Docente 2016-2021*. Recuperado de <https://cedoc.infed.edu.ar/index.cgi>.
- Morchio, M. y Martín, M. (2015) "Los sujetos pedagógicos y las Tic en la clase de inglés", ponencia en las *Terceras Jornadas Internacionales sobre formación e investigación en lenguas y traducción*, organizadas por el Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández" Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en prensa.
- Morchio, M. (2014a) El rol de las TIC en la clase de inglés en *Memorias del Congreso Iberoamericano de ciencia, tecnología e innovación y Educación*, ISBN: 978-84-7666-210-6, Buenos Aires 2014. <http://www.oei.es/congreso2014/memoriactei/753.pdf>, descargado el 20 de noviembre de 2014.
- Morchio, M. (2014b) en De Luca, A. (ed). ConFiguraciones didácticas y TIC en la clase de inglés, en *II Jornadas sobre Investigación y Experiencias en Educación y Tecnología en la UNSJ*, ISBN 978-950-605-785-5, San Juan, 2014.
- Morchio, M. (2013). Las TICs en la clase de los practicantes de inglés. *VI Seminario Internacional de Educación a Distancia RUEDA (Red Universitaria de Educación a Distancia Argentina), La educación en tiempos de convergencia tecnológica*. Recuperado de http://www.uncu.edu.ar/seminario_rueda/upload/t10.pdf
- Rangel Baca, A. y Peñalosa Castro, E. (2013). Alfabetización digital en docentes de educación superior: construcción y prueba empírica de un instrumento de evaluación. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, núm. 43, julio, 2013, pp. 9-23. Universidad de Sevilla, Sevilla, España.
- Reig Hernández, D. (2010) El futuro de la educación superior, algunas claves [En línea] *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, Vol. 3, núm. 2, 98-115. Recuperado de: <http://www.raco.cat/index.php/REIRE>.
- Siemens, G. (2014). Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital. Recuperado de [www.diegoleal.org/docs/2007/Siemens\(2004\)-Conectivismo.doc](http://www.diegoleal.org/docs/2007/Siemens(2004)-Conectivismo.doc)
- Tiramonti, G. (2018). Qué sujetos se proponen "fabricar" las propuestas de innovación educativa? *Voces de la educación*, 3 (5) pp.196-214.
- Vuorikari, R, Punie I. y Carretero, S. (2016). DigComp 2.0: The Digital Competence
- Valtonen, T., Pontinen, S., Kukkonen, J., Dillon, P., Väisänen, P., and Hacklin, S. (2011). Confronting the technological pedagogical knowledge of Finnish Net Generation student teachers. *Technology, Pedagogy and Education*, 20(1), 3-18.

CONCEPCIONES SOBRE LA INTEGRACIÓN DE TIC EN LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS: IMPLICANCIAS PARA LA FORMACIÓN DOCENTE

San Martín, María Gimena
Facultad de Lenguas, UNC
gimena.sanmartin@unc.edu.ar

En las últimas décadas, los grandes avances científicos y tecnológicos y la creciente disponibilidad de una amplia variedad de herramientas multimedia han influenciado los procesos educativos de forma significativa. La integración de TIC en el ámbito educativo ha tenido como resultado una multiplicidad de propuestas que van desde la importación de tecnologías sin un claro sustento pedagógico (Unesco, 2014) a la innovación con re-conceptualizaciones en cuanto a la enseñanza, el aprendizaje, los materiales, los contenidos y los roles, entre otros aspectos. En este sentido, Chiappe (2016) argumenta que la integración educativa de TIC involucra la sincronización de numerosos procesos complejos, razón por la cual la mera introducción de las nuevas tecnologías no asegura un aprendizaje de calidad. Este trabajo tiene por objetivo explorar las concepciones que los futuros docentes tienen en cuanto a cómo utilizar las TIC en la enseñanza y aprendizaje de Inglés como Lengua Extranjera (ILE). Teniendo en cuenta que la planificación de clase pone en evidencia las decisiones pedagógico-didácticas de quienes la realizan y sus posicionamientos (Richards y Farrell, 2011), a partir de un diseño cualitativo de investigación, se recurrió a la técnica de análisis documental para examinar planes de clases diseñados y puestos en práctica por una cohorte de docentes de ILE en formación del Profesorado de Lengua Inglesa de la Facultad de Lenguas, UNC, durante la práctica de la enseñanza. Para el análisis de los datos, se identificaron las herramientas tecnológicas utilizadas y las tareas lingüísticas realizadas con ellas y se analizó el nivel de integración de las TIC en las prácticas educativas, siguiendo el modelo SAMR (Puentedura, 2010). Se espera que los resultados obtenidos ofrezcan aportes significativos para la formación de los futuros docentes de ILE como así también herramientas válidas para introducir mejoras en el programa de formación docente.

Palabras clave: formación docente, ILE, práctica docente, TIC

Introducción

Los grandes avances culturales, científicos, comunicacionales y – fundamentalmente – tecnológicos que se han producido en las últimas décadas, exigen redefinir los procesos educativos de manera significativa. La integración de TIC en el ámbito educativo ha tenido como resultado una multiplicidad de propuestas que van desde la importación de tecnologías sin un claro sustento pedagógico (Unesco, 2014) a la innovación con re-conceptualizaciones en cuanto a la enseñanza, el aprendizaje, los materiales, los contenidos y los roles, entre otros aspectos. En este sentido, Chiappe (2016) argumenta que la integración educativa de TIC involucra la sincronización de numerosos procesos complejos, razón por la cual la mera introducción de las nuevas tecnologías no asegura un aprendizaje de calidad.

En mi experiencia como docente formadora de futuros profesores de inglés en una carrera de profesorado universitario, he observado que los docentes en formación manifiestan múltiples dificultades a la hora de integrar las TIC en sus planificaciones. Dichas problemáticas incluyen variables externas como la falta de recursos en las instituciones educativas o reticencia de los profesores co-formadores a utilizar las TIC, internas tales como el desconocimiento de diferentes tecnologías o la falta de confianza en sí mismos para usarlas de forma efectiva, hasta razones estrictamente pedagógicas como objetivos poco claros, escaso andamiaje o

utilización de una app sin fundamento pedagógico. Ante esta situación, y teniendo en cuenta que la planificación de clase pone en evidencia las decisiones pedagógico-didácticas de quienes la realizan y sus posicionamientos (Richards y Farrell, 2011), surge como necesidad indagar cuáles son las concepciones que los futuros docentes tienen en cuanto a cómo utilizar las TIC en la enseñanza y el aprendizaje de Inglés como Lengua Extranjera (ILE). Este trabajo intenta responder a los siguientes interrogantes:

- ¿A través de qué tipo de actividades y recursos los futuros profesores de ILE integran las TIC en sus planes de clase?
- ¿Qué nivel de integración de las TIC promueven en el diseño de actividades?

Marco teórico

El presente trabajo de investigación está sustentado en los siguientes conceptos.

Nuevas forma de aprender y enseñar

Las nuevas tecnologías han producido la ruptura de barreras espacio-temporales y tal como sostienen Area y Pessoa (2012) suponen una transformación permanente de la cultura y el conocimiento, estos se vuelven “inestables”, “líquidos” (p.14). Esta nueva e imperante cultura digital impone según los autores nuevos enfoques y modelos de alfabetización y aprendizaje para los ciudadanos del siglo XXI.

Area y Pessoa (2012) enfatizan la existencia de una saturación de información ilimitada, una “infoxicación” (Benito-Ruiz, citado en Area y Pessoa, 2009, p. 15). La Unesco (2014) define aprender en la sociedad del conocimiento como “saber crear, gestionar y comunicar el conocimiento en colaboración con otros” (p. 38). En consecuencia, los nuevos escenarios educativos requieren el desarrollo de multialfabetizaciones o alfabetizaciones múltiples (Brito, 2015) que les permitan tanto a docentes como a alumnos lograr competencias para “buscar, evaluar, utilizar y crear la información de una forma eficaz” (Wilson, Grizzle, Tuason, Akyempong y Cheung, 2011, p. 16) de acuerdo a sus objetivos. De esta manera, Wilson et al. (2011) definen la alfabetización informacional y serán estas competencias las que permitan a los ciudadanos del siglo XXI transformar la información en conocimiento (Area y Pessoa, 2012). Diversos aspectos de la enseñanza y el aprendizaje han sido influenciados en la era digital, entre ellos debemos mencionar a los roles que aprendientes y docentes desempeñan, los objetivos, las actividades, los materiales, los contenidos, por nombrar sólo algunos. Los procesos educativos mediados por TIC exigen una redefinición de roles, ya que, por una parte, los docentes ajustan sus competencias pedagógicas y comunicacionales a los entornos virtuales (Chiappe, 2016) y los alumnos juegan un rol central al adquirir y poner en práctica las competencias del siglo XXI tales como “la colaboración, la comunicación, la resolución de problemas, el pensamiento crítico, la creatividad y la productividad, además de la alfabetización digital y la ciudadanía responsable” (Voogt et al., 2011, citado en Unesco, 2014, pp. 18-19). En cuanto a la enseñanza, la incorporación de TIC debe ser acorde a un fin pedagógico y mediada por estrategias pedagógicas efectivas (Unesco, 2014); por lo tanto, es fundamental rediseñar el currículum, las actividades de aprendizaje así como también los contenidos (Chiappe, 2016).

Aprendizaje móvil

Debido a la falta de recursos tecnológicos y conectividad en muchas de las instituciones educativas del medio, los docentes en formación apelan a las tecnologías móviles como recursos para integrar las TIC en sus clases. El aprendizaje móvil se caracteriza por la movilidad del aprendizaje; en otras palabras, los diversos dispositivos como laptops, tablets y teléfonos inteligentes, entre otros, así como también la expansión de internet posibilitan que los individuos accedan a información y se comuniquen en cualquier momento o espacio físico (Camacho y Lara, 2011). Chiappe (2016) explica tres posibles usos de la tecnología móvil para

crear contenidos digitales móviles. Ellos son: 1) la creación y distribución de contenido educativo para ser accedido por distintas personas en los tiempos de ocio; 2) la elaboración de contenido por parte de los alumnos durante experiencias educativas fuera del contexto áulico y 3) la utilización de dispositivos móviles en la clase para propiciar nuevas formas de interacción y complementar contenidos en otros formatos (por ejemplo, libros). Al igual que lo que sucede con la integración de TIC en las clases, el aprendizaje móvil debe perseguir un fin pedagógico determinado y estar sustentado por estrategias acordes a los objetivos de aprendizaje.

Modelo SAMR

La integración de las TIC en los procesos educativos puede evaluarse desde diferentes niveles tales como las políticas educativas, las decisiones institucionales, la infraestructura disponible, la formación docente, entre otros. En el presente trabajo de investigación, nos interesa focalizarnos en el nivel didáctico y para ello, partimos del modelo SAMR (Puentedura, 2010), para analizar el nivel de impacto de las TIC en el diseño de actividades (Vallejos, 2013) y, en consecuencia, en el aprendizaje. El modelo está organizado en dos categorías de dificultad creciente y, en cada una ellas, se encuentran 2 niveles diferentes: Sustituir, Aumentar, Modificar, Redefinir. Los dos primeros corresponden a la categoría Mejorar, mientras que los dos últimos a la categoría Transformar. A continuación se describe brevemente cada nivel:

Sustituir: las TIC funcionan como sustituto o reemplazo, que pueden incentivar la motivación de los alumnos, pero a nivel pedagógico no se observa ningún cambio funcional. Los alumnos continúan haciendo el mismo tipo de tarea (López García, 2015).

Aumentar: las TIC siguen siendo un sustituto pero se observa un cambio funcional en el sentido de que serán los alumnos quienes utilicen las TICs de manera más activa (López García, 2015).

Modificar: las TIC permiten rediseñar las actividades, por lo cual el impacto se da a nivel didáctico, ampliando la variedad de actividades.

Redefinir: las TIC permiten realizar actividades que, sin ellas, no podrían llevarse a cabo. Además favorecen la colaboración entre los aprendientes y la elaboración de productos informáticos (López García, 2015).

Metodología

Contexto y participantes

Esta investigación se desarrolló en el marco del Profesorado de Lengua Inglesa de la Facultad de Lenguas (FL), Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Los participantes fueron una cohorte de docentes de ILE en formación, quienes cursaron la asignatura Observación y Práctica de la Enseñanza I de la carrera mencionada anteriormente durante 2018. Como parte de los requisitos de aprobación, los participantes diseñaron e implementaron entre 8 y 10 clases ya sea en el contexto de la enseñanza a adultos en el Departamento Cultural de la FL o a adolescentes en escuelas secundarias públicas de la ciudad de Córdoba, dos de ellas colegios pre-universitarios dependientes de la UNC y otras tres escuelas provinciales. Entre los planes elaborados, los futuros profesores debían diseñar al menos uno en el que incluyeran las TIC.

En lo que concierne a los recursos disponibles en las instituciones para llevar adelante las clases mediadas por TIC, existen diferencias marcadas. En el Departamento Cultural de la FL, cada aula está equipada con computadora y televisor y posee conectividad de buena calidad. En las cinco escuelas públicas, también se observan diferencias. Cuatro de ellas cuentan con un gabinete o sala de informática equipada con computadoras mientras que una de ellas no posee este tipo de espacios. Esta última cuenta con un proyector móvil que se comparte con los demás espacios curriculares. Una de las escuelas cuenta además con proyectores en la mayoría de las aulas y netbooks disponibles para ser utilizadas por los docentes en el aula. La conectividad a internet es prácticamente nula en las escuelas.

Recolección y análisis de los datos

A partir de un diseño cualitativo de investigación, se recurrió a la técnica de análisis documental para examinar los planes de clases diseñados y puestos en práctica por los participantes, en los que se integró la tecnología. Se analizaron un total de 38 planes, distribuidos entre las 6 instituciones asociadas. Para el análisis de los datos, en primer lugar, se identificaron los recursos tecnológicos utilizados y las tareas lingüísticas realizadas con ellos. En segundo lugar, se analizó el nivel de integración de las TIC en las prácticas educativas, siguiendo el modelo SAMR propuesto por Puentedura (2010).

Resultados

Los resultados se presentan en dos secciones. En la primera, se mencionan los recursos utilizados y se describen los tipos de tarea que se realizaron. En segundo término, se analiza cada actividad realizada mediada por tecnología para determinar el grado de integración de las TIC.

Recursos y tareas

El análisis de los planes de clase elaborados por los docentes en formación permite realizar una primera distinción en cuanto al modo de integración de la tecnología. Se observa un uso de las TIC ya sea desde la perspectiva del docente o desde la del alumno. En lo que respecta al primer caso, se registraron un total de 10 planes en los que los docentes utilizaron Power Point como recurso para mediar sus estrategias pedagógicas. Se diferencian dos usos principales: la presentación de actividades complementarias que se espera que los alumnos copien o realicen oralmente y la presentación de imágenes que se emplean como disparador en actividades de pre-lectura o pre-escucha o como contextualización en actividades de presentación de gramática o vocabulario. En todos estos ejemplos, la tecnología podría equipararse a un material más para la enseñanza como lo es el libro de texto. La tabla 1 muestra los recursos utilizados y las tareas realizadas.

Recurso	Tarea
Power Point	Presentación de actividades complementarias
	Presentación de imágenes como disparador

Tabla 1. Recursos y tareas desde la perspectiva del docente

Sin embargo, la mayoría de los planes evidencia un uso de las TIC desde la perspectiva de los alumnos. Es decir, se observa que el alumno hace uso del recurso para realizar la actividad. Entre los veintiocho planes de clase que se pueden clasificar dentro de esta situación, encontramos que principalmente los alumnos utilizan sus teléfonos móviles, en algunos casos además se requiere una computadora y proyector y/o televisor y en la menor cantidad de casos, sólo se emplearán la computadora del docente o disponible en el aula y el proyector y/o televisor. En cuanto a los recursos tecnológicos, estos varían desde internet para realizar búsquedas, videos, redes sociales, hasta aplicaciones como whatsapp o Kahoot.

Si analizamos los recursos seleccionados en relación con el tipo de tarea realizada y el tipo de respuesta o *output* que se espera de los alumnos, se observa que en el mayor número de casos los recursos tecnológicos requieren de parte del alumno una respuesta receptiva o reproductiva y, en mucho menor medida, estimulan a los alumnos a hacer un uso productivo de la lengua. Apps como Kahoot, Quizizz, códigos QR, como así también cuestionarios de Instagram o Google e imágenes disponibles en la web se utilizaron para actividades tales como

reconocimiento de vocabulario (por ejemplo, mirar una imagen y elegir la palabra correcta), verificación de reglas gramaticales (por ej. elegir la forma correcta de determinados verbos en tiempo pasado), corroboración de significados durante una presentación de vocabulario y comprensión lectora en la que los alumnos deben elegir la opción correcta o marcar verdadero o falso. En cuanto a las actividades que fomentaron respuestas reproductivas por parte de los alumnos, encontramos tareas de comprensión lectora (por ej. responder preguntas abiertas con información literal extraída del texto) realizadas en formularios de Google o de práctica auditiva, en las que en lugar de audios se utilizaron videos disponibles en el manual del docente o en Youtube. Por último, también se encontraron usos de la tecnología que fomentaron un uso productivo de la lengua. Entre las tareas diseñadas e implementadas por los docentes en formación se pueden mencionar dos tipos: actividades tendientes a desarrollar la escritura o la oralidad; es decir, no necesariamente focalizadas en la práctica restringida de la gramática y/o vocabulario. En estos casos los recursos tecnológicos fueron variados e incluyeron whatsapp, Instagram, Padlet, Google Maps, Youtube y páginas de internet. La tabla 2 muestra los recursos utilizados y las tareas realizadas.

Tipo de respuesta	Recurso	Tarea
Receptiva	Kahoot	Reconocimiento de vocabulario
		Verificación de reglas gramaticales
		Comprensión lectora
	Quizizz	Reconocimiento de vocabulario
	Código QR	Reconocimiento de vocabulario
	Cuestionarios Instagram	Verificación de reglas gramaticales
	Imágenes de google	Corroboración de significados
Receptiva y/o reproductiva	Formularios de Google	Comprensión lectora
Reproductiva	Videos en el manual del docente	Práctica auditiva
	Youtube	Práctica auditiva
Productiva	whatsapp	Desarrollo de la oralidad (descripciones y diálogos)
	Instagram	Desarrollo de la oralidad (descripciones) y la escritura (avisos)
	Padlet	Desarrollo de la escritura (narraciones)

	Google maps	Desarrollo de la oralidad (indicaciones acerca de cómo llegar a un lugar)
	Youtube	Desarrollo de la oralidad (torbellino de ideas y activación de conocimientos previos)
	Diferentes páginas de internet	Desarrollo de la oralidad (presentaciones)

Tabla 2. Recursos y tareas desde la perspectiva de los alumnos

Nivel de integración de las TIC

La segunda fase de análisis se concentró en determinar los niveles de integración de las TIC tal como se evidencia en el diseño de las actividades, tomando como base el modelo SAMR: Sustituir, Aumentar, Modificar y Redefinir (Puentedura, 2010). Del total de actividades realizadas, todas fueron clasificadas dentro de la categoría Mejorar. En cuanto a los dos niveles que se encuentran dentro de ella, observamos que el 60% de las actividades elaboradas corresponde al nivel Sustituir mientras que el 40% restante se ubica en el nivel Aumentar.

Las actividades que implican sustitución son aquellas en las que los docentes utilizan las TIC para reemplazar un elemento (material o recurso) que ya usaban pero la tarea que los alumnos deben realizar se mantiene igual. A modo de ejemplo, esto sucede cuando los futuros profesores, en lugar de utilizar imágenes recortadas de revistas o dibujadas por ellos mismos, recurren a imágenes de google colocadas en una presentación de Power Point para presentar y/o activar vocabulario. Otros ejemplos son los casos en los que se utiliza un video de Youtube para práctica auditiva (por ej. escuchar y responder preguntar o marcar verdadero o falso), ya que se sustituye el audio del CD por un material *online* o cuando se emplea Google Maps para practicar oralmente como dar indicaciones en lugar de utilizar un mapa impreso.

En lo que respecta a las actividades clasificadas en el nivel Aumentar, se observa que la tecnología funciona como sustituto pero se da un cambio funcional en cuanto al rol de los alumnos y lo que ellos deben hacer con la tecnología. Esto principalmente ocurre en los ejemplos que en la sección anterior fueron analizados como actividades que suponen una respuesta productiva por parte de los alumnos. Por ejemplo, podemos citar la actividad en la que los alumnos buscaron información en distintas páginas web para luego realizar una presentación oral o la actividad en la emplearon Padlet para escribir narraciones individuales, las cuales luego pueden ser leídas y comentadas por compañeros.

Conclusiones

Este trabajo de investigación tuvo como objetivo identificar de qué manera los docentes en formación de ILE del Profesorado de Lengua Inglesa de la FL, UNC integran las TIC en sus planes a través del análisis de los recursos que utilizaron y el tipo de tareas que realizaron. Además, se propuso evaluar el nivel de integración de las TIC en el diseño de actividades a partir del modelo SAMR elaborado por Puentedura (2010). Teniendo en cuenta que la planificación de clase revela la toma de decisiones pedagógico-didácticas de los docentes y las teorías y/o paradigmas a los que adhieren, los resultados de este análisis permiten realizar algunas inferencias acerca de las concepciones que nuestros futuros profesores evidencian sobre la inclusión de las TIC en las prácticas educativas. A modo de síntesis, se puede decir que se observan tanto prácticas centradas en el docente como otras más centradas en el alumno en cuanto a quién utiliza las TIC y para qué. En estrecha relación con este hallazgo, podemos ver también que la mayoría de las actividades mediadas por TIC requieren de parte de los alumnos una respuesta receptiva o reproductiva, y en menor medida, una respuesta productiva y, en consecuencia, mayor participación de los alumnos. Por último, se evidencia un primer estadio

de integración de las TIC que involucra la sustitución de un recurso o material que ya se usaba por otro tecnológico. En estos casos, se ve principalmente la necesidad de integrar las TIC como motor de motivación de los alumnos pero, a veces, de manera forzada y/o sin un verdadero sustento pedagógico. Sin embargo, también se observa una tendencia a lograr un mayor nivel de inclusión de las TIC, en las que los docentes apuestan no solo a integrar un recurso tecnológico sino también a modificar el tipo de actividades y posicionar a los alumnos en el rol de usuarios activos de las TIC para la consecución de las actividades.

Los resultados de este trabajo nos permiten llegar a algunas conclusiones significativas para la formación de nuestros futuros profesores de ILE. Por un lado, resulta evidente la necesidad de trabajar con los fundamentos pedagógicos de la integración de TIC en los procesos educativos de manera más profunda a fin de crear conciencia y ofrecer fundamentos teóricos que les permitan tomar decisiones informadas. Por otro lado, es necesario planificar un proceso sistemático y sostenido por todas las cátedras en cuanto al uso de distintas apps con el fin de promover gradualmente distintos niveles de integración de las TIC que no solo supongan una sustitución sino la gradual transformación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- Area, M. y Pessoa, T. (2012). De lo sólido a lo líquido: Las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la Web 2.0. *Comunicar XIX*, 38, 13-20. doi: 10.3916/C38-2011-02-01
- Brito, A. (2015). Nuevas coordenadas para la alfabetización: Debates, tensiones y desafíos en el escenario de la cultura digital. *Cuaderno SITEAL*. Recuperado de http://www.tic.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/stic_publicacion_files/tic_cuaderno_alfabetizacion.pdf.
- Chiappe, A. (2016). Tendencias sobre contenidos educativos digitales en América Latina. *Cuaderno Siteal*. Recuperado de: <http://www.siteal.iipe-oei.org>
- López García, J.C. (2015, febrero 2). SAMR, modelo para integrar las TIC en procesos educativos. Disponible en: <http://eduteka.icesi.edu.co/articulos/samr>
- Puentedura, R. (2010). *Substitution, Augmentation, Modification and Redefinition*. Disponible en <http://hippasus.com/rrpweblog>.
- Richards, J. y Farrell, T. (2011). *Practice teaching. A reflective approach*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Unesco (2014). Enfoques estratégicos sobre las TIC en educación en América Latina y el Caribe. Chile. Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/ticsesp.pdf>
- Vallejos, C. (2013, Abril 4). Monográfico: Introducción de las tecnologías en la educación-SAMR. Cajón de Sastre. Observatorio: Gobierno de España, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Disponible en: <http://recursostic.educacion.es/observatorio/web/fr/cajon-de-sastre/38-cajon-de-sastre/1092-monografico-introduccion-de-las-tecnologias-en-la-educacion?start=2>
- Wilson, C.; Grizzle, A.; Tuazon, R.; Akyempong, K.; y Cheung, C. (2011). *Alfabetización mediática e informacional: Currículum para profesores* (pp.17-23). París, Francia: UNESCO.

ALFABETIZACIÓN TRANSMEDIA: ¿ESTÁ PRESENTE EN LOS FUTUROS PROFESORES DE INGLÉS?

Sergo, María Victoria
victoriasergo@gmail.com

Departamento de Lengua y Literatura Inglesa- Universidad Nacional de San Juan

El presente trabajo de investigación forma parte de un proyecto mayor denominado “Alfabetización Transmedia: Roles y habilidades en sujetos de nivel medio y superior” (RES 2234-R-17 UNSJ). Entre sus principales objetivos, pretende indagar las formas más comunes en que los ingresantes al Profesorado de Inglés (UNSJ) se relacionan con los nuevos medios sociales. A partir de esta búsqueda, se intentan identificar las habilidades que estos jóvenes adquieren informalmente como resultado de tal interacción y, de este modo, poder conocer las tendencias en alfabetización transmedia predominantes. Partiendo de la idea de que este tipo de alfabetización permite la interrelación de los contenidos con las experiencias diarias de la vida, así como que también fomenta la creatividad y la colaboración entre quienes la desarrollan, se considera que debe ser la alfabetización promovida en todos los ámbitos educativos (Ciastellardi y Di Rosario, 2015; Scolari, 2016). Para poder fomentarla, entonces, es de suma importancia que los futuros formadores la adquieran. Los resultados obtenidos ofrecen una clasificación de las habilidades más comúnmente desarrolladas por los estudiantes ingresantes y de aquellas que aún no están presentes en ellos. De esta manera, brindan la posibilidad a los formadores de enfocarse en aquellas habilidades que requieran ser incentivadas entre los estudiantes de carreras docentes. Sumado a esto, conocer las actividades que realizan diariamente también permite explorar nuevos modos de fomentarlas en ellos. Para abordar este tema, se adoptó un diseño no experimental, de carácter mixto ya que combina técnicas cuali y cuantitativas. Entre los instrumentos seleccionados, se aplicaron encuestas y se realizaron entrevistas de profundidad a los estudiantes ingresantes al Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de San Juan.

Palabras claves: alfabetización transmedia, habilidades, futuros formadores

Introducción

“Sociedad de la información”, “Era del conocimiento”, “Sociedad del consumo” o “Aldea Global” son muchas de las formas en que actualmente somos definidos como grupo social (Burch, 2006). Pero ¿Por qué hay tantas denominaciones? ¿Tienen algo en común? A pesar de que la sociedad actual pueda resultar difícil de explicar o categorizar, todas estas expresiones intentan dar cuenta del modo en que los avances tecnológicos la han transformado.

La llegada de Internet al mundo ha ido cambiando las formas de producción de conocimiento y procesamiento de la información a través de las TIC (tecnologías de la información y la comunicación) (Castells, 2002). El advenimiento de esta red mundial no sólo ha modificado costumbres, hábitos, modos de trabajar y aprender, sino que ha llevado a que todos los procesos sociales, políticos y económicos se vuelvan dependientes de su propia capacidad de procesar, producir, y distribuir “de forma ubicua en el conjunto de la actividad humana” (Castells, 2002).

Día a día, la extensa disponibilidad de información y de herramientas de creación y distribución de contenidos en Internet crece más, lo que permite reconsiderar el rol de los usuarios y comenzar a pensarlos como creadores de conocimiento (Marzal y Borges, 2017). Sumado a esto, la sociedad actual demanda con cada vez mayor fuerza que la audiencia adopte distintas maneras de comunicarse, de participar y colaborar conectados a la red (Marzal y Borges, 2017). Es decir, exige a los usuarios nuevas competencias y roles al interactuar con los medios

que constituyen la alfabetización transmedia (Ciastellardi y Di Rosario, 2015).

En este contexto, resulta sumamente relevante pensar en el rol de las instituciones educativas. A pesar de que en la última década se hayan hecho considerables esfuerzos por incorporar las TIC en las aulas, es común advertir que la vida social de los jóvenes gira en torno a ciertos dispositivos tecnológicos, principalmente móviles, y a ciertas prácticas que no se asemejan a las promovidas por las instituciones escolares (Scolari, 2018a). Consecuentemente, las escuelas y universidades no estarían incentivando el desarrollo de las competencias y roles que la sociedad demanda.

Cabe destacar que el sólo hecho de ser usuarios de los nuevos medios no implica necesariamente el desarrollo de las competencias involucradas en la alfabetización transmedia. Considerando que estas son útiles para la vida social y laboral, se hace imperativo que las escuelas se hagan cargo de fomentar su adquisición por parte de los estudiantes (Buckingham en Scolari, 2018b). En otras palabras, los estándares educativos deben incluir los conocimientos y habilidades que, potenciados por las nuevas tecnologías y medios, impulsan el despertar de las competencias demandadas en la sociedad del conocimiento (INTEF, 2017).

Para lograr esto, es vital que los educadores sean capaces de guiar a los jóvenes en este aprendizaje sistemático de competencias para la vida. De aquí surge la importancia de formar a los docentes (INTEF, 2017) y comenzar a explorar las tendencias en alfabetización transmedia predominantes en ellos.

Este trabajo se desprende del proyecto de investigación “Alfabetización Transmedia: Roles y habilidades en sujetos de nivel medio y superior” (RES 2234-R-17 UNSJ). Entre sus principales objetivos, pretende indagar las formas más comunes en que los ingresantes al Profesorado de Inglés (UNSJ) se relacionan con los nuevos medios sociales.

Dicho proyecto, a la vez, surgió en vistas de los resultados alcanzados en otro denominado “Alfabetización Transmedia de los sujetos pedagógicos en escuelas secundarias sanjuaninas” (RES 2535-R-16 UNSJ), llevado a cabo por la autora de este artículo. El mismo exploró los roles y competencias alcanzadas informalmente por estudiantes de primer y cuarto año de la secundaria, y luego los contrastó. Uno de los datos obtenidos más relevantes fue una tendencia entre los adolescentes de mayor edad a usar los medios con fines principalmente instrumentales, como consumidores. Los de menor edad, por el contrario, se encontraban en proceso de desarrollo de las competencias involucradas en la alfabetización transmedia ya que usaban los medios con una gama mucho más amplia de fines. Sin embargo, menos del 20% del total de los estudiantes reportó usar las TIC en la escuela (Sergo, 2018).

Asimismo, otro de sus principales antecedentes es el proyecto de investigación Transmedia Literacy, dirigido por Carlos A. Scolari, que se desarrolló por treinta y seis meses en ocho países, finalizando en el 2018. Dicho trabajo no sólo culminó con la elaboración de un mapa de competencias transmedia y estrategias informales de aprendizaje, sino que también propuso maneras de trasladarlas a los ámbitos educativos formales (Scolari, 2018a).

Siguiendo la clasificación de competencias involucradas en la alfabetización transmedia elaborada por Scolari (2018a), el presente trabajo espera ofrecer una descripción de aquellas más comúnmente presentes, y de las que están totalmente ausentes, en los estudiantes de primer año del Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de San Juan. De esta manera, pretende brindar a los formadores de potenciales formadores la posibilidad de enfocarse en aquellas habilidades que requieran ser incentivadas en los futuros docentes. Sumado a esto, conocer las actividades que realizan diariamente también sentará las bases para explorar nuevos modos de promover estas competencias.

Marco Teórico

La reticencia y desconfianza características de las instituciones educativas para incorporar las tecnologías han estado principalmente dominadas por una visión instrumentalista de los medios (Scolari, 2016). Desde esta perspectiva, los mismos eran considerados como canales de

transmisión de información, pero también como herramientas para la manipulación de la sociedad. Consecuentemente, uno de los roles fundamentales de los centros educativos era proteger a los estudiantes de los medios (Dussel, 2009), orientando a los jóvenes para que logren usar e interpretar la información a la que estaban expuestos críticamente (Scolari, 2014; Scolari 2018b). En otras palabras, a los docentes se les asignó la tarea de promocionar la alfabetización mediática (Scolari, 2016).

La alfabetización mediática abarca la creación y comprensión crítica de textos orales o escritos y también el uso de herramientas tecnológicas para producir contenidos audiovisuales (Ciastellardi y Di Rosario, 2015; Scolari, 2016; Sergo, 2018). Su alta estima ha llevado a que sea promovida por distintas organizaciones internacionales, tales como la UNESCO y las Naciones Unidas (UNESCO, 2014) al ser considerada como fundamental para la vida y el trabajo.

A pesar de esto, con el surgimiento de las redes sociales y los vertiginosos avances tecnológicos ocurridos en los últimos años se ha comenzado a dejar atrás la concepción instrumentalista de las tecnologías. Es decir, estas ya no son vistas únicamente como herramientas que usa el ser humano para cumplir con ciertos fines y los medios han dejado de ser considerados canales de transmisión de contenidos. Por el contrario, ahora son vistos como terrenos en los que se generan conflictos y se resuelven problemas, como espacios caracterizados por la expresión de ideas personales y se construyen identidades colectivas (Scolari, 2008). Los distintos dispositivos físicos y medios virtuales permean todos los aspectos de la sociedad. No sólo han modificado el uso que se hace de ellos sino que han transformado las relaciones, el trabajo, la comunicación, las formas de consumir información, y las maneras de conocer y comprender el mundo (Comba y Toledo, 2012; Sergo, 2018).

Para ilustrar esta situación, no hace falta más que observar prácticas cotidianas: A través de distintas aplicaciones, los usuarios pueden controlar su ingesta de alimentos o la cantidad de kilómetros recorridos al día, realizar transferencias, leer noticias y comentarlas, llevar registro de los ingresos y gastos que tienen, entre otras tantas actividades (Agudelomont, 2015; Comba y Toledo, 2012).

De esta manera, la tecnología se ha integrado en la cultura atravesando a la sociedad en todas sus experiencias cotidianas e interactuando con sus usuarios. Respecto a estas interacciones, el surgimiento de las nuevas prácticas mencionadas también ha modificado la visión de los usuarios como una audiencia pasiva. Más bien muchos de ellos se han convertido en sujetos activos que están constantemente saltando de un medio o plataforma a otra para alcanzar una gama de múltiples finalidades. Por este motivo, muchos de ellos son llamados prosumidores al actuar tanto consumidores como productores de contenidos en la nueva ecología de medios (Comba y Toledo, 2012; Scolari, 2018b).

Estas transformaciones sociales, políticas y culturales causadas por la evolución del ecosistema mediático han sido también acompañadas por nuevas formas de concebir la alfabetización mediática (Scolari, 2018b). En un comienzo el concepto de alfabetización mediática se extendió un poco más allá de los peligros de la televisión para abarcar los potenciales riesgos de los videojuegos, dispositivos móviles e internet y, así, poder inmunizar a los jóvenes de ellos. Entre las nuevas amenazas se encontraban, por ejemplo, el acoso cibernético, las noticias falsas, o el robo de identidad (Scolari, 2018a). Así, el modo de concebir a la alfabetización mediática fue ampliado para incluir a los artefactos tecnológicos emergentes y a los nuevos retos que los abrazaban (Scolari, 2018b).

No obstante, el concepto de alfabetización mediática no da cuenta de las nuevas estrategias y competencias que los usuarios desarrollan informalmente día a día al interactuar con y en la nueva ecología mediática. Por lo tanto, no resulta abarcativo. Con el propósito de tratar con las prácticas y procesos resultantes del surgimiento de los nuevos medios, se ha desarrollado el concepto de alfabetización transmedia (Ciastellardi y Di Rosario, 2015; Scolari, 2018b). Esta alfabetización es un modelo de convergencia cultural (Ciastellardi y Di Rosario, 2015) en el que las audiencias se apropian de los contenidos para editarlos, recrearlos, y compartirlos en múltiples formatos y plataformas. Scolari (2018b) la define como “una serie de habilidades,

prácticas, prioridades, sensibilidades, estrategias de aprendizaje y formas de compartir que se desarrollan y se aplican en el contexto de las nuevas culturas participativas” (p. 17).

Numerosos estudios han intentado clasificar las competencias concernientes a la alfabetización transmedia. Uno de los desarrollados más exhaustivamente y en detalle es la taxonomía de competencias transmedia elaborada por Scolari y su equipo de investigación (2018a). La misma identifica nueve categorías básicas (Ver Figura 1): Producción, prevención de riesgos, performativas, gestión social, gestión individual, gestión de contenidos, medios y tecnología, ideología y ética, y narrativa y estética. A la vez, son subdivididas en cuarenta y cuatro competencias principales y ciento noventa competencias específicas.

Las primeras son las competencias de producción y tienen que ver con la creación y/o edición de cualquier tipo de contenido digital, desde un texto a un video. Esta categoría involucra el uso de aquellas herramientas y software que permitan elaborar y modificar producciones en variados formatos (textos- videos- audios- fotografías) así como también aquellas que permiten la codificación de hardware (Scolari, 2018a; Pereira y Moura en Scolari, 2018b).

En segundo lugar, se pueden ver las competencias de prevención de riesgos (Figura 1). Estas se asocian a la protección de la propia identidad digital y a la habilidad de detectar y prevenir los peligros derivados de la autoexposición, adicciones, y amenazas/acoso en los medios sociales. De este modo, implican el conocimiento y uso correcto de distintos dispositivos, programas y funciones que protejan propia información virtual (Scolari, 2018a; Masanet y Establés en Scolari, 2018b).



Figura 1. Mapa de competencias transmedia y estrategias de aprendizaje informal elaborado por Scolari (2018a, p. 9)

En cuanto a las competencias performativas, están principalmente relacionadas a lo lúdico. A partir de los videojuegos, los jóvenes pueden desarrollar habilidades que son sumamente útiles para la vida cotidiana y el mundo laboral (Pérez y Contreras en Scolari, 2018b). Entre ellas, por ejemplo, se encuentran la adaptación a entornos inestables, la toma de decisiones rápida, la resolución de problemas, y el desarrollo del pensamiento creativo y estratégico (Pérez- La Torre, 2015; Pérez y Contreras en Scolari, 2018b).

La categoría de gestión social comprende un conjunto de habilidades vinculadas al trabajo colaborativo. A modo de ejemplo, se pueden distinguir las habilidades de comunicar, liderar, enseñar y crear colectivamente en entornos virtuales. Es común que los jóvenes desarrollen esta competencia a través del uso de redes sociales o interacción en videojuegos en línea

(Koskimaa en Scolari, 2018b). Se hace necesario aclarar que el trabajo colaborativo no sólo se da entre personas que se conocen. En reiteradas ocasiones los usuarios ofrecen o piden ayuda a terceros en foros o grupos de interés creados en las redes, e inclusive llegan a trabajar conjuntamente para lograr un fin en común (Hernández-García, 2013; Ciastellardi y Di Rosario, 2015).

Con respecto a la gestión individual, abarca aquellas competencias que tienen que ver con la expresión de la personalidad virtual, tales como el manejo de la identidad digital y la gestión de las emociones y sentimientos. Puede ser advertida directamente a través de las publicaciones que los usuarios hacen y, de manera más indirecta, a través de sus creaciones y ediciones. Por ejemplo, a través de la elaboración de un fanfiction un joven no sólo demuestra estar interesado en cierto personaje o género, sino que también puede estar revelando sus propios sueños y emociones a través de su creación (Koskimaa en Scolari, 2018).

Otra categoría referida a la gestión es la gestión de contenidos. Involucra las competencias vinculadas a la búsqueda, selección, descarga, organización y difusión de información en variados formatos y medios (Koskimaa en Scolari, 2018).

La dimensión de medios y tecnología se relaciona con el conocimiento de los usuarios acerca de los lenguajes tecnológicos y sus características según el medio, así como las peculiaridades y semejanzas de las redes sociales, aplicaciones y software. Sumado a esto, abarca también la evaluación de estos conocimientos y la reflexión necesaria para hacer elecciones adecuadas (Scolari, 2018a; Gaspard y Horst en Scolari, 2018b).

Las últimas dos categorías son las de ideología y ética, y las de narrativa y estética. La primera, por un lado, engloba habilidades como la reflexión acerca de las ideologías y estereotipos detrás de los contenidos que circulan en los medios y de las creaciones propias (Masanet y Establés en Scolari, 2018). Por otro lado, las competencias de narrativa y estética están ligadas a las interpretaciones y apreciaciones de los usuarios respecto de los contenidos mediáticos (Guerrero-Pico y Lugo en Scolari, 2018b). Sin embargo, estas valoraciones no se limitan a lo puramente estético. También tienen que ver con la comprensión, reconocimiento y reconstrucción de narrativas transmedia (Guerrero-Pico y Lugo en Scolari, 2018b), es decir, de mundos narrativos que se despliegan a lo largo de múltiples plataformas y formatos, pero cada canal contribuye a ella de un modo particular (Marín-Amatller, 2014; Thomas, 2014).

A pesar de haber sido afirmado que los jóvenes están adquiriendo estas competencias informalmente, varía el número de competencias alcanzadas y el nivel de desarrollo de ellas según la persona (Scolari, 2018b). De hecho, las habilidades que tienden a lograr se limitan a lo lúdico, lo social, y lo estético, pero no les permiten mejorar su aprendizaje, su trabajo u otros ámbitos de su vida (Esteve Mon, 2016). Sumado a esto, las habilidades tecnológicas son las más comúnmente incluidas en los materiales de formación docente, por lo que los estudiantes de profesorado suelen ser preparados para hacer un uso instrumental o técnico de las TIC en vez de para desenvolverse en entornos hipermediáticos (Grandío-Pérez, 2016).

Considerando que estos estudiantes universitarios son quienes pronto formarán a los futuros ciudadanos, resulta imprescindible introducir en las instituciones formadoras la enseñanza de estrategias pedagógico-didácticas que refuercen aspectos relacionados a la creación de contenido y los procesos colaborativos, enfocándose así en el desarrollo de la alfabetización transmedia (Grandío-Pérez, 2016). Conocer las tendencias en esta alfabetización puede brindar la posibilidad a los formadores de buscar modos de incentivar habilidades ausentes o que requieran ser fortalecidas.

Metodología

El presente trabajo tiene un alcance exploratorio-descriptivo (Hernández-Sampieri, Fernández-Collado, Baptista Lucio, 2006) ya que no pretende dar explicaciones, sino que busca identificar las habilidades que los participantes adquieren informalmente en su interacción con los nuevos medios y, de este modo, poder conocer las tendencias en alfabetización transmedia

predominantes.

En cuanto al diseño adoptado, es no experimental ya que se han estudiado fenómenos como se dan en su contexto natural: la vida cotidiana de los jóvenes universitarios. El estudio también es de diseño mixto (Hernández-Sampieri, et al., 2006) ya que combina técnicas tanto de la investigación cuali- como cuantitativa.

Con respecto a los participantes, el universo tan extenso de alumnos universitarios sanjuaninos se reducirá a los estudiantes ingresantes de primer año del Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de San Juan. A los mismos se les han aplicado encuestas, con 20 preguntas en su mayoría cerradas, y se han realizado 11 (once) entrevistas de profundidad (Morris, 2015).

Finalmente, el análisis de datos ha sido basado en las categorías concernientes a la alfabetización transmedia propuestas por Scolari (2018a).

Resultados alcanzados

En la encuesta, a los participantes se les presentaron distintas actividades comúnmente realizadas en internet, y se les solicitó que marcaran aquellas que llevaban a cabo cotidianamente así como también la frecuencia con la que lo hacían. Algunas de estas actividades daban cuenta de un rol puramente consumidor al interactuar con los medios, mientras que otras requerían de mayor actividad por parte de los usuarios. Con el propósito de establecer un contraste entre ambas, se han dividido las actividades más elegidas por los jóvenes en dos figuras (Figuras 2 y 3) teniendo en cuenta su pasividad o actividad, respectivamente.

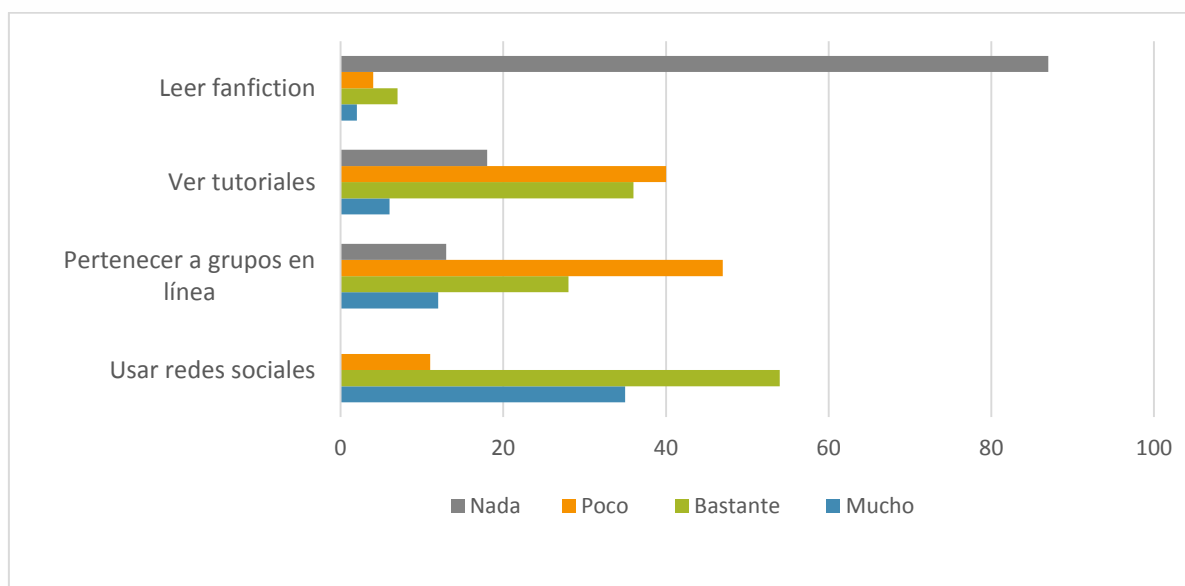


Figura 2. Actividades que dan cuenta de un rol pasivo

La Figura 2, por un lado, muestra las cuatro actividades más seleccionadas por los estudiantes. Considerando la proliferación de las redes sociales de los últimos años, no resulta llamativo que ser usuario de ellas sea la única actividad que todos los participantes realizan, en mayor o menor medida, así como también la única opción que más del 50% de los estudiantes realizan bastante. No obstante, sí es alarmante que en las otras tres opciones predominen las frecuencias “poco” y “nunca” sobre las frecuencias positivas.

Esta predominancia en el uso de las redes sociales también pudo ser apreciada en las entrevistas ya que los once estudiantes entrevistados dijeron que usaban internet todos los días constantemente. Una de ellas inclusive enfatizó esta situación aclarando que estaba

conectada *“todas las horas que no estoy durmiendo”*. A pesar de esto, cuando se indagó en las tareas que hacían estando en línea, el 100% de los entrevistados hizo referencia al uso de las redes sociales. Muchos de ellos mencionaron mirar las fotos que otros publicaban en Instagram, releer mensajes de Whatsapp, y ver las historias que sus contactos subían en ambas redes sociales. A modo ilustrativo, una de las alumnas expresó: *“Es algo común estar conectada. Me levanto y mientras estoy desayunando leo algo ya sea no sé, lo que publican en las redes sociales, o no sé, veo imágenes o cosas así que suben. Y bueno, después que se yo, ponele llega el almuerzo y hago lo mismo y así, estás en contacto todo el día. Ya sea porque te llega un mensaje o porque enviás, cosas así, más que nada por la comunicación.”*

Respecto a la participación en grupos en línea, gran parte de los estudiantes hace uso de WhatsApp o Facebook por ocio o por estudio. Sin embargo, un porcentaje menor al 20% pertenece a grupos virtuales motivados por algún interés en común.

Teniendo en cuenta esto, es posible identificar que las competencias que resaltan son las de gestión social (Scolari, 2018b). Sin embargo, no podría decirse que están desarrolladas en niveles muy elevados ya que la información recabada por las entrevistas denota que el uso que hacen de las redes sociales y la participación en grupos se dan principalmente por razones comunicativas o de entretenimiento. De este modo, los jóvenes asumen un rol pasivo al interactuar con los medios y al realizar dichas actividades no están adquiriendo habilidades colaborativas.

Sumado a esto, se puede advertir el desarrollo de competencias relacionadas a la gestión individual. Esto se debe a que la gran mayoría de los participantes entrevistados se refirió al modo en que mostraban su personalidad y expresaban sus sentimientos a través de las redes sociales. A modo de ejemplo, uno de los jóvenes explicó: *“Mi red social favorita es más que nada Twitter porque lo uso tipo catarsis. O sea uso eso más que nada para descargarme en el día”*. También otra participante aclaró que la red social que más usaba era también Twitter ya que ahí podía expresar su forma de pensar sin ser criticada. Cabe destacar que esta selección de redes sociales partiendo del conocimiento de las particularidades que tiene cada una denota la presencia de las competencias de tecnologías y medios.

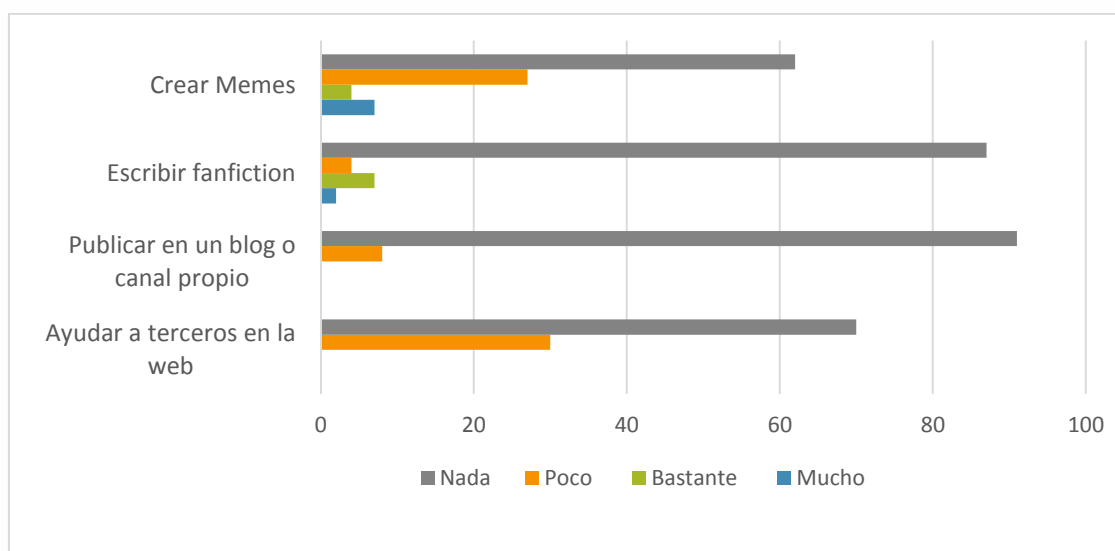


Figura 3. Actividades que promueven la interacción activa

La Figura 3, por otro lado, muestra aquellas actividades seleccionadas por los participantes que dan cuenta de un uso más activo de las tecnologías. Resulta alarmante ver que en todas las opciones, más del 60% de los jóvenes dijo no realizarlas nunca. Esto concuerda con lo inferido de la figura anterior, el hecho de que los jóvenes abordan los nuevos medios como consumidores, más que como productores. De este modo, podría sugerirse que no actúan

como prosumidores en la nueva ecología mediática (Comba y Toledo, 2012; Scolari, 2018b). Además, de esta figura se puede inferir que una minoría de los jóvenes, menos del 30% en todos los casos, está desarrollando un nivel más avanzado de competencias relativas a la gestión social, a la gestión individual, a la producción, y a la gestión de contenidos (Scolari, 2018a; Scolari, 2018b).

La gestión individual se advierte en aquellos alumnos que escriben fanfiction. Todos eligen escribir historias acerca de sus cantantes o sus personajes de series favoritos. Sin embargo, sólo una minoría reportó compartirlos públicamente. En general, se los muestran solamente a sus amigos y, quienes deciden hacerlos públicos, los suben a la aplicación Wattpad.

Con respecto a la gestión social, se advierte una minoría (30%) que está adquiriendo competencias relativas a la colaboración. Entre las formas en que lo hacían mencionaron ayudar a otros usuarios a solucionar problemas principalmente técnicos, o comentando en foros donde se publican dudas respecto del uso del inglés.

Finalmente, las cuatro opciones muestran que los participantes están logrando competencias de producción y gestión de contenidos ya que no sólo los están creando o modificando, sino también

Conclusiones

El presente trabajo partió de un concepto de alfabetización que va más allá de la actitud, pasiva o crítica, con que se interpreta la información mediática. Se consideró que la alfabetización transmedia (Ciastellardi y Di Rosario, 2015; Scolari, 2018b) es a la que se debe apuntar en las instituciones encargadas de formar docentes ya que involucra una serie de competencias que se desarrollan, necesitan, y aplican en todos los ámbitos de la vida. No obstante, a pesar de que muchas de estas competencias puedan ser adquiridas informalmente, suelen encontrarse dificultades para darles usos que no sean comunicativos o lúdicos (Esteve Mon, 2016; Grandío-Pérez, 2016).

Para identificar las tendencias en alfabetización transmedia de los estudiantes del Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de San Juan, se ha hecho uso del mapa de competencias transmedia elaborado por Scolari (2018a).

Entre los resultados alcanzados, se puede advertir la adquisición limitada de competencias concernientes a la alfabetización transmedia por parte de los participantes. Esto se debe a que de las nueve categorías básicas, se han identificado sólo cinco presentes en ellos: Las competencias de gestión social, gestión individual, gestión de contenidos, medios y tecnologías, y producción (Scolari, 2018a). A pesar de ser esperable que las otras competencias no sean desarrolladas por todos los usuarios, resulta llamativo el hecho de que el nivel de adquisición que han logrado en las competencias advertidas es muy bajo. En general, se limita a una interacción con los medios desde el rol de consumidor. Menos del 30% de los participantes podría ser categorizado como en proceso de convertirse en prosumidor (Comba y Toledo, 2012).

Considerando estas características de los estudiantes ingresantes a las carreras docentes, resulta fundamental que desde las instituciones que forman a futuros formadores se promuevan estrategias pedagógico-didácticas orientadas a reforzar y/o desarrollar estas competencias con mayor profundidad. Hacerlo no sólo favorecería a los estudiantes de profesorado al mejorar sus propios procesos de aprendizaje, sino también los llevaría a ayudar a aprender y desarrollar estrategias a sus futuros alumnos. Sumado a esto, se espera que los datos obtenidos en este trabajo sienten las bases para explorar nuevos modos de promover estas competencias.

Referencias

Agudelomont, C. (07 de octubre de 2015). *Tecnocultura. Disertaciones sobre literatura.*

- Recuperado de <https://disertacionessobreliteratura.wordpress.com/2015/10/07/tecnocultura/>
- Burch, S. (2006). Sociedad de la información/ Sociedad del conocimiento. Recuperado de <http://vecam.org/article518.html>
- Castells, M. (10 de abril de 2002). La dimensión cultural de Internet. Recuperado de <http://www.uoc.edu/culturaxxi/esp/articles/castells0502/castells0502.html>
- Ciastellardi, M. y Di Rosario, G. (2015). *Transmedia Literacy: A Premise*. Recuperado de <http://www.ledonline.it/index.php/transmedialiteracy/article/download/971/762>
- Comba, S. y Toledo, E. (26 de julio de 2012). Hoy la diversión y el trabajo están en las nuevas pantallas. *El ciudadano y la gente web*. Recuperado de <https://www.elciudadanoweb.com/hoy-la-diversion-y-el-trabajo-estan-en-las-nuevas-pantallas/>
- Dussel, I. (2009). Escuela y cultura de la imagen: Los nuevos desafíos. *Nómadas*, (30), pp. 180-193
- Esteve Mon, E. (2016). *La competencia digital docente. Análisis de la autopercepción y evaluación del desempeño de los estudiantes universitarios de la educación por medio de un entorno 3D* (tesis doctoral). Universidad Rovira i Virgili, Cataluña, España.
- Grandío-Pérez, M. M. (marzo de 2016). El transmedia en la enseñanza universitaria. Análisis de las asignaturas de educación mediática en España (2012-2013). *Palabra Clave*, 19(1), 85-104. DOI: 10.5294/pacla.2016.19.1.4
- INTEF. (2017). Marco Común de Competencia Digital Docente. Recuperado de: <http://educalab.es/documents/10180/12809/Marco+competencia+digital+docente+2017/afb07987-1ad6-4b2d-bdc8-58e9faeacea>
- Hernández-García, M. (2013). Videojuegos, narración transmedia y comunicación. *Multimedia y Transmedia. Educación y construcción social*. Recuperado de <https://es.calameo.com/read/002628300668dda1922a2>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., y Baptista Lucio, Pilar (2006). *Metodología de la Investigación*. Cuarta Edición. México D.F., México: Mc-Graw Hill Interamericana.
- Marín Amatller, A. (2014). El universo transmedia en la educación [Diapositivas en PowerPoint]. Recuperado de <https://docplayer.es/10759242-El-universo-transmedia-en-la-educacion-antoni-marin-amatller-grado-de-multimedia-eimt-uoc.html>
- Marzal, M. A.; Borges, J. (2017). Modelos evaluativos de Metaliteracy y alfabetización en información como factores de excelencia académica. *Revista española de Documentación Científica*, 40 (3):e184. DOI: <http://dx.doi.org/10.3989/redc.2017.3.1410>
- Morris, A. (2015). *A practical introduction to in-depth interviewing*. Sídney, Australia: SAGE Publications Ltd.
- Pérez-Latorre, O. (1 de octubre de 2015). Alfabetización videolúdica y aprendizaje informal: apuntes para una investigación. *RELPE: Red Latinoamericana de Portales Educativos*. Recuperado de <http://www.relpe.org/alfabetizacion-videoludica-y-aprendizaje-informal-apuntes-para-una-investigacion/>
- Sergo, M. V. (2018) Transmedia Literacy Skills in Students at Secondary Schools in San Juan. *Actas de las VII Jornadas de Actualización en la Enseñanza del Inglés (E-Book)*, 7 (ISBN N° 978-950-605-846-3), pp. 80-90.
- Scolari, C. A. (26 de septiembre de 2014). Alfabetismo Transmedia: Un programa de investigación. Recuperado de <https://hipermediaciones.com/2014/09/26/transalfabetismos/>
- Scolari, C. (2016). Alfabetismo transmedia: Estrategias de aprendizaje informal y competencias mediáticas en la nueva ecología de la comunicación. Recuperado de https://telos.fundaciontelefonica.com/seccion=1288&idioma=es_ES&id=2016030812060001&activo=6.do
- Scolari, C. (2018a). Alfabetismo transmedia en la nueva ecología de los medios: Libro Blanco.

- Universitat Pompeu Fabra. Recuperado de <https://repositori.upf.edu/handle/10230/33910>
- Scolari, C. (Ed.). (2018b). Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas: aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra. Recuperado de <https://repositori.upf.edu/handle/10230/34245?localeattribute=en>
- Thomas, A. (2014) Using Contemporary Picture Books to Explore the Concept of Intermodal Complementarity. En L. Unsworth y A. Thomas .English Teaching and New Literacies Pedagogy: Interpreting and Authoring Digital Multimedia Narratives. (New Literacies and Digital Epistemologies) (pp. 23-38). Australia: Peter Lang Publishing Inc.
- UNESCO (2014). Alfabetización mediática e informacional. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/es/communication-and-information/media-development/media-literacy/mil-as-composite-concept/>