

El uso de las tecnologías en las clases de lengua, fonética y gramática inglesa: guía para el diseño y evaluación de EVA de una segunda lengua

María José MORCHIO
mariajosemorchio@gmail.com
Facultad de Lenguas (UNC)
Fabián NEGRELLI
fabiannegrelli09@gmail.com
Facultad de Lenguas (UNC)
Martín CAPELL
mscapell@gmail.com
Facultad de Lenguas (UNC)

Eje n°4- Educación a Distancia

Sub-eje: Diseño de materiales y entornos educativos.

Resumen

En el presente trabajo buscamos analizar los resultados del relevamiento realizado en la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba sobre las distintas miradas relacionadas al término *calidad*. Para llevar a cabo dicha indagación se tomó como eje de análisis *la guía diseño y la evaluación de entornos virtuales de aprendizaje (EVA) de una segunda lengua* (Morchio, 2015) la cual ayudó a delinear, comprender y evaluar los EVA de las cátedras de *Lengua Inglesa I, Práctica Gramatical, Práctica de la Pronunciación, Gramática Inglesa I*.

Según las acepciones más actuales, la *calidad* constituye un fenómeno complejo, en el que se encuentran estrechamente enlazados otros términos, tales como pertinencia, relevancia, responsabilidad social, compromiso ético y sostenibilidad. Integrar las tecnologías a la enseñanza es una de las decisiones clave que toman los docentes cuando eligen desarrollar propuestas metodológicas enriquecidas al interior de sus prácticas de enseñanza. Los resultados obtenidos en nuestra investigación nos permiten afirmar que los entornos virtuales son útiles para nuestros estudiantes; sin embargo, es necesario realizar ajustes y llevar a cabo cambios en relación al diseño de los mismos, a la carga extra de trabajo para los docentes a cargo de los entornos y la recuperación de las actividades virtuales en la presencialidad.

Palabras Clave

entornos virtuales de aprendizaje, calidad, segunda lengua

Introducción

La universidad, además de considerarse un espacio académico, se constituye como una institución social con efectos múltiples y de largo plazo. En el proyecto de investigación que llevamos a cabo durante los años 2014-2015, analizamos distintas miradas sobre la conceptualización del término *calidad*. Según las acepciones más actuales, la calidad constituye un fenómeno complejo, en el que se encuentran estrechamente enlazados otros términos, tales como pertinencia, relevancia, responsabilidad social, compromiso ético y sostenibilidad. Días Sobrinho (2008) afirma que la calidad educativa no solo es una construcción social sino que además conlleva dimensiones tanto epistemológicas como valorativas que suelen encontrarse densamente cargadas de significados técnico-científicos y ético-políticos que, pueden variar para los diferentes actores y las distintas realidades sociales.

Definir calidad no es una tarea simple, ya que ésta engloba complejidad, interés, y, muchas veces, se utiliza como término paraguas para cubrir la intencionalidad de algunos sectores. En ocasiones, estas especulaciones están ligadas a cuestiones normativas y/o legislativas; en otras, se relacionan a intereses netamente especulativos, que recurren a términos complejos solo por su grandilocuencia. Por lo tanto, resulta esencial tener en cuenta que, cuando se define el concepto de calidad, siempre se lo hace desde una perspectiva ideológica.

Fernández Lamarra (2004) y Días Sobrinho (2008) proponen otra mirada de la evaluación de la calidad en la universidad; dichos autores la analizan desde un enfoque formativo y orientador de los procesos de evaluación, donde el análisis de los resultados (cuantitativos y cualitativos) busca el mejoramiento del conjunto de acciones evaluadas. López Armengol, M.; Colombo, M. y Mollo Brisco, G. (2013) aportan otra mirada que, en alguna medida, completa la definición de la calidad entendida como un valor vinculado a un conjunto de actores y de acciones sociales. Estos autores agregan, a las descriptas anteriormente, tres dimensiones; *la responsabilidad social, el compromiso ético y la sostenibilidad*. Tal como afirma Elena Barberá (2008): *el análisis de la calidad sólo puede hacerse desde determinados criterios de valor, y esos criterios sólo pueden establecerse desde una cierta representación de qué es aprender y enseñar en contextos formales* (p.10).

Resultados de la Investigación

De este modo, nos propusimos investigar y reflexionar sobre algunos aspectos que se vinculan a la calidad de los entornos virtuales de aprendizaje y que promueven el desarrollo de una segunda lengua en la enseñanza universitaria. Para ello relevamos datos en cuatro cátedras de la Facultad de Lenguas (FL) de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Las cátedras que participaron del relevamiento fueron las siguientes: *Lengua Inglesa I*, *Práctica Gramatical*, *Práctica de la Pronunciación*, *Gramática Inglesa I*. Para realizar el diseño de las encuestas que nos permitieran detectar las fortalezas y debilidades tomamos como instrumento orientador a la *Guía para el diseño y evaluación de EVA de una segunda lengua* (Morchio, 2015). La guía (tabla N°1) incluye indicadores que permiten evaluar las distintas áreas y actores involucrados en los procesos de aprendizaje y de enseñanza de una segunda lengua por lo tanto cada cátedra la resignificó de acuerdo a sus necesidades, agregando indicadores que se consideraron relevantes y dejando de lado aquellos que no fueran pertinentes para ese determinado contexto.

Los resultados obtenidos fueron muy alentadores y nos permiten aseverar que los EVA son considerados válidos para los usuarios que los emplean. Las apreciaciones de los docentes y de los alumnos en relación a la práctica incluida en estos espacios fueron muy positivas. La mayoría de los consultados manifestaron su voluntad de continuar diseñando, actualizando y empleando los EVA.

Por otro lado, en los relevamientos realizados detectamos que el perfil del estudiante, en relación al uso y conocimiento de las tecnologías de la información y de la comunicación, es, en general, el de un usuario con amplios conocimientos sobre dichas tecnologías. Además, los cursantes se reconocen competentes para el manejo de las tecnologías básicas que utilizan a diario. Sin embargo, dichos estudiantes admiten que, en el ámbito de la enseñanza, les resultaría útil recibir capacitación que les permita explorar el potencial máximo de esos medios tecnológicos. En este mismo sentido, el perfil de los docentes responde al de un sujeto con una mayor conciencia de sus limitaciones. En las entrevistas realizadas, todos los profesores manifestaron tener algunas dificultades para el diseño y para el uso de los EVA y, por lo tanto, indicaron la necesidad de recibir capacitaciones periódicas en aspectos tecno-didácticos. Pensamos que se podría diseñar un plan de formación inicial para estudiantes y, otro, para docentes que les ayudara a desarrollar las competencias

necesarias y, de este modo, promover, desde el espacio institucional, la inclusión digital de la diversidad del estudiantado y del profesorado con el fin de reducir en forma efectiva las brechas sociales, educativas y tecnológicas.

Además, detectamos que los EVA diseñados para las cátedras que participaron de la investigación cumplen funciones claramente definidas: la modalidad de dictado de clases es presencial, por lo tanto dichos entornos son percibidos por los docentes como un apéndice o anexo de sus prácticas. De este modo, la función más básica que cumplen los EVA es de carácter administrativo. Los entornos son un medio más que posee el equipo docente a su alcance para poder distribuir información, compartir y alojar archivos, apuntes y actividades de práctica extra. El entorno colabora con la compleja tarea de informar a los estudiantes sobre novedades y anuncios relacionados con las cátedras. No obstante, los entornos analizados no son meros repositorios y tablones de avisos, dichos EVA han logrado ingresar a una etapa más compleja en su desarrollo, el estadio que Barberá (2013) denomina *virtualización*.

Los dispositivos tecnológicos cuentan con actividades y recursos diseñados por el equipo docente. El proceso de diseño de estas actividades implicó una instancia de investigación, de aprendizaje y de reflexión sobre el diseño metodológico y tecnológico de los EVA y de la ejercitación. Forestello, Gallino, Brocca (2014) señalan que los dispositivos que incluyen actividades realmente virtuales vinculadas con las clases presenciales reflejan a un docente que se anima a incorporar actitudes y aptitudes virtuales en un proceso de innovación educativa. De este modo, es posible afirmar, que los EVA están en el camino a constituirse en espacios completamente virtualizados. Cabe destacar que para poder completar esta etapa será necesario establecer un vínculo más concreto entre las clases presenciales y el contenido virtual de los EVA.

Al mismo tiempo, se detectó que el uso de los foros se limita al intercambio de información de orden administrativa. Creemos que en la evolución a entornos virtualizados, los foros deberán cumplir otro rol dentro de los EVA. Un desafío que tendrán quienes diseñen y administren los futuros EVA en las cátedras ya mencionadas, será generar debates en los foros que produzcan interacciones entre docentes y alumnos; y entre los mismos estudiantes. Los foros son recursos muy importantes, ya que en ellos se producen los intercambios de opiniones y la

construcción colaborativa y colectiva de tareas; estas actividades pueden traer aparejado modos de aprender que resulten útiles y efectivos.

Cabe destacar que los EVA atravesaron instancias de revisión y análisis en pos de resolver las dificultades de accesibilidad y navegación. Las barreras detectadas inicialmente motivaron que buscáramos la ayuda y el asesoramiento de la Secretaría de Asuntos Estudiantiles (SAE) para solucionar los obstáculos identificados. En definitiva, nuestro desafío sigue siendo poder crear entornos virtuales sin exclusiones, abiertos y flexibles, capaces de responder a las necesidades de todos los estudiantes; de aquellos en situación de discapacidad y también de quienes no estén familiarizados con las tecnologías. Para esto se incorporaron tutoriales, se simplificó el recorrido visual dentro de las portadas de cada pantalla, se verificó que los documentos y recursos incluidos fueran compatibles con los programas que utilizan los alumnos ciegos para leer la pantalla.

Asimismo, el diseño e implementación de los EVA y demás tecnologías que apoyen la enseñanza y el aprendizaje de una segunda lengua debe seguir evolucionando según las necesidades que se vayan detectando con el fin de, no solo alfabetizar tecnológicamente a nuestros estudiantes, sino también de prepararlos para que se puedan desempeñar en sus ámbitos laborales sin limitaciones. En este sentido, todos los profesores entrevistados señalaron un gran interés por participar en proyectos de investigación que indaguen sobre el uso, el diseño y la calidad de los EVA en nuestra facultad.

Guía para el diseño y evaluación de EVA de una segunda lengua

A continuación se presenta la guía (Morchio, 2015) que se utilizó para organizar y diseñar las herramientas que nos permitieron llevar a cabo el relevamiento de datos. Cabe destacar que esta guía se construye a partir de los ejes de análisis que proponen Área Moreira (2008), Gewerc (2011) y Barbera (2008). Así pues, cada cátedra interviniente, llevó a cabo un proceso de resignificación de la guía, que permitiera reflejar la realidad y el contexto específico de sus los entornos virtuales de aprendizaje. Tal como describiéramos antes, la calidad es un concepto multidimensional y uno de sus ejes plantea la calidad como compromiso social. Dentro de la diversidad de estudiantes que cursan carreras en dicha institución, es importante señalar que asisten varios alumnos ciegos. Es por esta razón que nos resultó de suma importancia incluir indicadores que evaluaran la navegabilidad y accesibilidad que los



entornos ofrecen a todos sus usuarios, incluyendo también a las personas en situación de discapacidad.

I. Características Generales del Entorno Virtual de Aprendizaje	
Dimensiones	Indicadores
Navegabilidad	<ul style="list-style-type: none"> - Se incluye una unidad o sección al inicio del EVA, en la cual se capacita a los cursantes en el uso y la navegación del mismo. - Se explicitan los requisitos técnicos para poder navegar el entorno. - Se incluye un foro en el cual se puedan realizar consultas técnicas. - Se diseñan tutoriales que explican las herramientas y recursos incluidos en el EVA. - Los tutoriales están disponibles en distintos formatos, los cuales facilitan el acceso a personas en situación de discapacidad y a quienes tiene conexión a Internet limitada.
Accesibilidad	<ul style="list-style-type: none"> - El ingreso al entorno requiere un recorrido simple. - Notificaciones: los cursantes reciben las actualizaciones y novedades mediante mensajes en sus correos electrónicos / se vinculan las notificaciones a una red social/ se notifica a través de mensajería multiplataforma (por ejemplo mediante <i>WhatsApp, Telegram, etc.</i>) - Acceso: es sencillo recorrer el aula, los recursos están visibles y la organización de las actividades es clara. - Se propone una interfaz predictiva para el usuario. - Rapidez para cargar recursos audiovisuales. - La subida y descarga de documentos se realiza sin inconvenientes. - Integridad de los enlaces de navegación: los enlaces funcionan correctamente y cada vínculo hace referencia a los archivos mencionados. - El diseño y la presentación de la información esté adaptada para todo tipo de usuario, incluidas personas en situación de discapacidad. - Tanto la plataforma en la cual se aloja el EVA, como todos los archivos incluidos en dicho entorno, son compatibles con lectores de pantalla para personas ciegas tales como <i>JAWS</i>, (acrónimo de <i>Job Access With Speech</i>) o <i>IBM Voxin</i>. - Los recursos y actividades ofrecen una versión descargable la cual puede ser consultada sin conexión (o con conexión limitada).
Modelo pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> - Enfoque Conductista. - Enfoque Cognitivo. - Enfoque Comunicativo. - Enfoque nocio-funcional. - Enfoque plurilingüe y multicultural - Enfoque Socio-Constructivista. - Enfoque por Tarea. - Enfoque Mixto - Otro
2. Materiales de Enseñanza	



Dimensiones	Indicadores
Organización interna de la información	<ul style="list-style-type: none"> - Estructuración lógica de los contenidos: por unidades didácticas, temas fecha de publicación, etc. - Títulos, subtítulos (temas, secciones, etc.). - Presentación de objetivos. - Presentación de contenidos (índices, sumarios). - Presentación de tutores y responsables del entorno. - Descripción del entorno. - Utilización de esquemas, mapas conceptuales. - Resúmenes, cierres conceptuales. - Jerarquización de las tareas y actividades. - Incorporación de glosario. - Bibliografía.
Contenido	<ul style="list-style-type: none"> - Secuenciación y estructuración lógica - Profundización de la información desarrollada - Forma de presentación - Jerarquización del contenido en pos de un orden (habilidades lingüísticas, fecha de publicación, etc.) - Diversidad en la representación del contenido mostrado (utilización de imágenes, gráficos, textos, audio, animaciones y otros de manera combinada). - Coherencia entre los contenidos propuestos en el aula, los objetivos descriptos en la misma y los contenidos y objetivos pautados en el material de trabajo presencial (anuales). - El contenido desarrollado promueve la práctica (abierta/cerrada) y/o la producción de las habilidades y competencias lingüísticas. <p>Actividades</p> <ul style="list-style-type: none"> - Actividades similares a las diseñadas en el material de estudio presencial (manual). - Actividades diseñadas específicamente para el entorno. - Actividades diseñadas por los alumnos. - Actividades que se realizan en paralelo a las trabajadas en las clases presenciales (práctica extra). - Actividades que se completan en el EVA y se retoman en los encuentros presenciales. - Las consignas son claras y describen en detalle los objetivos de las actividades propuestas. - Las actividades tienen plazo de envío y fecha de cierre. - Redacción y ortografía en la exposición del contenido: las acentuaciones, las incongruencias en la redacción, las omisiones de letras, etc. - Los formatos facilitan el acceso a estudiantes en situación de discapacidad. - Reconocimiento de las fuentes bibliográficas. - Incorporación de Contenidos diseñados por la Cátedra, por alumnos y/o con licencia <i>Creative Commons</i>.
Tipos de Actividades que promueven	<ul style="list-style-type: none"> - Trabajo Colaborativo - Trabajo Cooperativo - Intercambio de Información.



	<ul style="list-style-type: none"> - Reflexión. - Intercambio y discusión. - Negociación del significado.
	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboración (habilidades productivas): Producción de la lengua oral. Producción de la lengua escrita.
	<ul style="list-style-type: none"> - Comprensión (habilidades receptoras): Comprensión auditiva. Comprensión lectora.
	<ul style="list-style-type: none"> - Argumentación y contra-argumentación - Pensamiento crítico - Re(elaboración de los contenidos) de manera oral y/o escrita - Retroalimentación. - Evaluación. - Autoevaluación (reflexión sobre el aprendizaje propio).
Funciones que desarrollan las actividades	<ul style="list-style-type: none"> - Informativa. - Instructiva. - Motivadora. - Evaluadora. - Investigadora. - Creativa. - Lúdica. - Social. - Apoyo y Contención.
Estrategias de Aprendizaje que promueven	<ul style="list-style-type: none"> - Cognitivas Adquisición (atención, codificación y reestructuración) Uso (manejo, generalización y aplicación). - Metacognitivas Actividad Reflexiva (toma de conciencia, control). Desarrollo global del Proceso de Aprendizaje (planeamiento, seguimiento, evaluación). - Motivacionales Refuerzo emocional y motivacional
Competencias que promueve	<ul style="list-style-type: none"> - Competencias lingüísticas - Competencia sociolingüística - Competencias pragmáticas
Destinatarios	<ul style="list-style-type: none"> - Relevamiento e identificación de los conocimientos previos: Competencias comunicativas Competencias tecnológicas. - Nivel de adecuación a las competencias comunicativas (competencias lingüísticas, sociolingüísticas, pragmáticas y psicolingüísticas) de los cursantes. - Nivel de adecuación del material para alumnos en situación de discapacidad. - Atención a sus necesidades y expectativas



3. Diseño Tecno-pedagógico	
Diseño	<p>Imagen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Imagen y estética que le dan identidad propia al EVA. - Paleta de colores adecuados (en correspondencia con la temática, la formalidad del contenido y el destinatario). - Concordancia estética entre los textos y las imágenes. - Interacción texto – imagen. - Densidad de vínculos (enlaces y direcciones URL) por módulo /pestaña. - Correspondencia entre los recursos audiovisuales y el contenido. - Calidad técnica de las imágenes y de los videos: pixelación, velocidad de visualización, el brillo, la nitidez y la saturación de colores. - Coherencia estética y de organización visual del contenido entre los archivos descargables y el material de estudio impreso (manuales). - Los archivos descargables contemplan una versión accesible para alumnos ciegos (por ejemplo sin tablas ni imágenes que impidan el acceso al lector de pantalla). <p>Sonido</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilización de herramientas digitales: sincrónicas: Skype o asincrónicas: grabadores digitales, editor de audio, etc. que faciliten la interacción. - Interacción y montaje entre todos los elementos. - Los archivos de audio son compatibles para ser reproducidos por distintos recursos. - Los programas y archivos de audio son compatibles con lectores de pantalla para personas ciegas. <p>Texto</p> <ul style="list-style-type: none"> - Priorización de ideas - Legibilidad del texto (tamaño, el color y el formato de la fuente y la duración de la transición de textos). - Se incluyen formatos compatibles con lectores de pantalla para personas ciegas tales como <i>JAWS</i>, (acrónimo de <i>Job Access With Speech</i>) o <i>IBM Voxin</i>.
4. Análisis de las Interacciones	
Dimensiones	Indicadores
Organización de los Procesos de Enseñanza y de Aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> - Secuenciación y estructuración lógica. - Profundización de la información desarrollada.
Tipo de habilidad que promueve	<ul style="list-style-type: none"> - Autoaprendizaje (autoevaluación, búsqueda selectiva de información, reflexión individual). - Independencia y autonomía. - Habilidades sociales. - Trabajo colaborativo (Reflexión en grupo, Trabajo en equipo, Cooperativismo).



	<ul style="list-style-type: none">- Creatividad y pensamiento divergente.- Reflexión y el debate.- Autodisciplina.- Autorregulación de las tareas.- Autoevaluación.
Funciones	<ul style="list-style-type: none">- Espacio colaborativo en pequeños grupos.- Espacio de asesoramiento.- Espacio de Información Administrativa.- Como contexto de actividad y espacio de trabajo para un grupo de clase.- Promueve interacción entre los participantes.- Como contexto de trabajo individual.- Espacio de intercambio de conocimientos.- Espacio de alojamiento y repositorio de materiales.- Posibilidad de comunicarse de manera constante.- Intercambio de información (Informativa).- Espacio de ayuda y apoyo.
Destinatarios	<ul style="list-style-type: none">- Habilidad en el uso de las herramientas de comunicación.- Conocimiento de los recursos disponibles.- Motivación.- Actitud investigadora e innovadora en el aula.- Consideración de las características de grupo e individuales.- Experiencia previa.
Interacción	<ul style="list-style-type: none">- Instrumental.- Conceptual.- Práctico.- Teórico-práctico.- Argumentativa.

Tabla N°1: *Guía para el diseño y evaluación de EVA de una segunda lengua*
(Morchio, 2015)

Conclusión

Hemos argumentado, a lo largo de este artículo, que la calidad educativa es una construcción social, y que además, la calidad de los EVA está intrínsecamente comprometida con la visión colectiva de quienes constituyen la comunidad educativa en la cual dichos entornos están insertos. Consideramos que aquellos conceptos de calidad que solo se sostienen en criterios técnicos y presuntamente neutrales soslayan la complejidad de las realidades que buscan representar. Nos propusimos diseñar distintos instrumentos relevantes a la realidad de cada cátedra que nos permitieran evaluar la calidad de los EVA mediante la reelaboración de la *Guía para el diseño y evaluación de EVA de una segunda lengua* (Morchio, 2015), con el fin de favorecer el

mejoramiento sistemático de la calidad de dichos dispositivos a través del conocimiento de las fortalezas, debilidades y necesidades detectadas.

Los resultados obtenidos en nuestra investigación nos permiten afirmar que los entornos virtuales son útiles para nuestros estudiantes; sin embargo, es necesario realizar ajustes y llevar a cabo cambios en relación al diseño de los mismos, a la carga extra de trabajo para los docentes a cargo de los entornos y la recuperación de las actividades virtuales en la presencialidad.

Bibliografía

Área Moreira, M., San Nicolás Santos, M^a B. y Fariña Vargas, E.: (2010). *Buenas prácticas de aulas virtuales en la docencia universitaria presencial*. En De Pablos Pons, J. (Coord.) Buenas prácticas de enseñanza con TIC [monográfico en línea]. Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información. Vol. 11, N^o 1. Universidad de Salamanca, pp. 7-31.

Recuperado de:

<https://es.scribd.com/doc/198824161/Buenas-Practicas-de-Aulas-Virtuales-en>

Barberá, E. (coord.) (2008). *Cómo valorar la calidad de la enseñanza basada en las TIC. Pautas e instrumentos de análisis*. Barcelona: Grao.

Barberá, E. (2013). *Análisis de presencias múltiples en un entorno virtual de enseñanza y aprendizaje. Dimensiones y categorías*. En: Chiecher et.al. (2013) Entornos virtuales de aprendizaje: nuevas perspectivas de estudio e investigaciones. Mendoza : Editorial Virtual Argentina

Dias Sobrinho, J. (2008). *Calidad, Pertinencia y Responsabilidad Social de la Universidad Latinoamericana y Caribeña*. En Gazzola, A. (ed.) Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Caracas: IESALC-UNESCO. N^o3, pp. 87-113.

Fernández Lamarra, N. (2004). Hacia la convergencia de los sistemas de educación superior en América Latina. En Revista Iberoamericana de Educación. N^o 35. Madrid, OEI.

Forestello, R.; Brocca, D; Gallino, M. (2014). Evaluación del campus virtual de la FCEfyN- UNC. Análisis de las aulas virtuales. Período 2005-2012. Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación.

Recuperado de : <http://www.oei.es/congreso2014/memoriactei/643.pdf>

- Gewerc Barujel, A. y Armando, J. (2010). *Las prácticas de enseñanza en entornos virtuales. Algunos elementos para su análisis*. En: Gewerc Barujel, A. (coord.) El lugar de las TIC en la enseñanza universitaria. Estudio de casos en Iberoamérica. Malaga: Aljibe.
- López Armengol, M.; Colombo, M. y Mollo Brisco, G. (2013). La calidad y la responsabilidad social universitaria: ejes para un nuevo modelo de educación superior. *Revista Ciencias Administrativas. Revista Digital*. FCE. UNLP. Vol. 1, N°1, pp. 1-6.
- Recuperado de: <http://revistas.unlp.edu.ar/CADM/article/view/664>
- Morchio, M.J. (2015) Análisis de las fortalezas y debilidades de dos dispositivos tecnológicos implementados en las cátedras de Lengua Inglesa I y Gramática Inglesa I, Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba. Tesis de Maestría. Dirección de Posgrado de la Universidad Tecnológica Nacional, Facultad Regional Córdoba. Inédito.