



PARTE I: PONENCIAS SEGÚN EJES TEMÁTICOS

**Eje temático:
Implementación de nuevas tecnologías y medios
de comunicación en la enseñanza de lenguas**

Hacia una nueva didáctica de la traducción jurídica: el proceso de enseñanza -aprendizaje a través de la plataforma virtual Moodle

Baduy, Marta Susana

Alem, Yamila Betzabet

Universidad Nacional de Córdoba – Facultad de Lenguas

El avance de la tecnología y las posibilidades que ella nos brinda en el campo de la enseñanza de la traducción mediante las herramientas que nos ofrece representa una nueva alternativa de enseñanza-aprendizaje innovadora que complementa la enseñanza presencial tradicional. Por ello, con el fin de ofrecerle al alumnado de la cátedra de Traducción Jurídica de la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba una nueva modalidad de práctica, hemos complementado la enseñanza presencial de la materia con la tutoría de los alumnos a través de la plataforma virtual Moodle. La creación de este espacio virtual tiene dos objetivos fundamentales. Por un lado, ofrecer un aula para que los estudiantes la consulten como un recurso complementario a otros materiales ya existentes en la asignatura. Por otro lado, nuestro objetivo es, asimismo, incluir, bajo la supervisión del profesor, herramientas que incluyan actividades de la modalidad a distancia por medio de los cuales el alumno pueda trabajar desde su casa, en los tiempos que le sean favorables. En nuestras actividades pretendemos abordar la enseñanza de la traducción jurídica desde un enfoque constructivista integrando, activando y potenciando, de esta manera, el rol protagónico que debe tener el alumno en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: enseñanza, aprendizaje, traducción jurídica, plataforma virtual, Moodle

Previo a entrar de lleno en la temática que nos ocupa, haremos mención en esta presentación a los fundamentos epistemológicos plasmados en el marco teórico del proyecto de investigación que surgió a partir de la inquietud de varios formadores de formadores y de traductores de la Facultad de Lenguas, de las diversas secciones o idiomas, preocupados por una realidad social y económica cada vez más acentuada que, de alguna manera, afecta la igualdad de oportunidades de adquisición de conocimientos en el nivel universitario, si no se busca otra opción de cursado que no sea totalmente presencial. Cabe destacar que una de las funciones primordiales de la universidad es salir a la comunidad y brindarle soluciones. Creemos que con la presente investigación, presentada ante y aprobada por la SeCyT de la UNC, estamos tratando de dar respuestas a una problemática que no solamente concierne a América Latina, sino al mundo entero.

Como ya es sabido, el mundo actual es el resultado de una metamorfosis socio-económico-cultural en la que se entrecruzan procesos como la modernidad, la postmodernidad y la globalización. En este marco surgen conceptos tales como poder, deseo de progreso, competitividad, regionalización, democratización, información, comunicación y formación. Todo esto ha provocado un cambio de paradigma. Los sistemas educativos no pueden permanecer ajenos a las exigencias que éste último les plantea y no asumir la responsabilidad de preparar a sus futuros profesionales para su inserción en la vida productiva de la comunidad. Actualmente, nuevas realidades transitan el escenario de

la formación superior. Los estudiantes exigen planes de estudios más flexibles que amplíen las posibilidades de acceso, de movilidad y de permanencia en el sistema, sus necesidades vuelven a ocupar todos los centros de atención, se conforman nuevas teorías del aprendizaje y se imponen las tecnologías de la comunicación y las empresas requieren capacitación continua de sus profesionales. Todo conduce a la aparición de una modalidad educativa que está destinada a desempeñar un rol trascendental en este momento histórico: la educación a distancia.

Definida desde diferentes ópticas, esta modalidad brinda un sinnúmero de beneficios para los que acceden a ella pero también es cierto que, paralelamente, significa un esfuerzo que las universidades ponen en marcha para incorporarla a su oferta educativa. Este esfuerzo responde a adecuaciones estructurales que abarcan, principalmente, aspectos normativos, administrativos, tecnológicos y pedagógicos. La Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba forma profesores, traductores y licenciados en las siguientes lenguas: alemán, francés, inglés, italiano y portugués¹. Si bien su historia institucional se enmarca en la enseñanza presencial, existen diferentes realidades que permiten visualizar, en un futuro no muy lejano, la adopción de nuevos sistemas de enseñanza no presencial. Esto implica revisar las prácticas educativas actuales, diagnosticar sus fortalezas y debilidades, y diseñar estrategias didácticas que den cuenta del nuevo paradigma circundante, en particular, debido a la realidad socio-económica por la que atraviesa nuestro país.

Repensar los procesos educativos implica, entonces, aceptar nuevos retos y buscar respuestas creativas y contextualizadas. En ese marco la educación no presencial, virtual o a distancia surge como una propuesta que se debe privilegiar. Existe abundante bibliografía sobre esta modalidad y muchas definiciones en ella. A los fines de este proyecto, adoptaremos dos que emergen como complementarias entre sí:

a) La enseñanza a distancia, según García Aretio (2002), es un sistema tecnológico de comunicación bi-direccional (multidireccional), que puede tener una recepción masiva y que está basado en el uso sistemático de recursos didácticos y de tutores que trabajan con la modalidad a distancia para propiciar el aprendizaje independiente de los alumnos y,

b) según Mena, Rodríguez y Diez (2005), es una modalidad educativa que, mediatizando la mayor parte del tiempo la relación pedagógica entre quienes enseñan y quienes aprenden a través de distintos medios y estrategias, permite establecer una particular forma de presencia institucional más allá de su tradicional cobertura geográfica y poblacional, ayudando a superar problemas de tiempo y espacio.

En lo que hace a la enseñanza de la traducción, las propuestas pedagógicas son variadas aunque, y como afirma Hurtado Albir (1999), lo cierto es que las preguntas esenciales a que ha de responder cualquier didáctica siguen en el aire o mal contestadas: para quién se enseña (características y necesidades de los estudiantes), qué se enseña (objetivos y contenidos), cómo se enseña (métodos, medios) y con qué resultado (criterios de corrección y nivelación, tipo de pruebas). En este contexto, no se pueden ignorar algunos avances realizados por autores como Don Kiraly (2000) en la aplicación de los principios del constructivismo social en la formación de traductores. Según este enfoque, una nueva definición de las funciones de los actores involucrados en el proceso enseñanza-aprendizaje permite una aproximación más rica a esta relación. El docente debe abandonar la mera transmisión de conocimientos y los estudiantes deben asumir un rol más activo para

¹ Solo profesorado.

insertarse en comunidades de trabajo colaborativo en donde los aportes personales e interacciones, reflexiones y negociaciones de sentido que se desprenden permiten generar condiciones que optimizan el proceso de adquisición de la competencia traductora. Se propone así un marco flexible de elaboración de la unidad didáctica centrado en el estudiante, que sirve para integrar los objetivos y los demás ejes del proceso educativo (actividades, medios, evaluación, profesor, estudiantes), que permite la negociación y colaboración constante entre el profesor y los estudiantes y los datos proporcionados por la evaluación son los mejores guías para la elaboración de la unidad didáctica y para la modificación de objetivos. Los principios aludidos, propician la incursión en la enseñanza de la traducción en la modalidad a distancia.

En este contexto, solo es necesario recontextualizar las responsabilidades de cada actor del sistema. Para ello, las tecnologías de la información y la comunicación proporcionan un sinnúmero de recursos que, bien escogidos, permiten instaurar las condiciones necesarias para el desarrollo de todas las actividades requeridas. Para la formación de traductores según esta modalidad es necesario generar un conjunto de principios metodológicos que encuadren el accionar de docentes y alumnos para que se eviten transposiciones directas de las prácticas de la modalidad presencial. El presente trabajo plantea, entonces, la siguiente hipótesis: la implementación de la modalidad no presencial en la formación universitaria de traductores y formadores de traductores requiere ajustes didáctico-metodológicos susceptibles de garantizar los mismos niveles de calidad que en la enseñanza presencial o niveles de calidad superior.

Retrotrayéndonos así a la hipótesis planteada, decimos que un proyecto educativo es un mediador entre una determinada intencionalidad – pedagógica, institucional y social – y los procesos prácticos orientados por esa intencionalidad. El reconocimiento de la situación actual y la proyección de las condiciones futuras demandan un esfuerzo y una interacción de visiones que permitan identificar y formular críticamente el estado de situación. La interpretación de las carencias y necesidades reales de formación personal, social o académica es fundamental a la hora de diseñar un curso virtual con las características que describiremos a continuación.

Habiendo ya culminado las actividades previstas para la primera etapa, nos dedicamos a la tarea concreta de la segunda etapa cual es, entre las ya mencionadas, la creación de un espacio virtual. En este sentido y, antes del diseño, desarrollo y de la producción de esta aula virtual, establecemos los siguientes objetivos que, a su vez, comparten algunos de los rasgos que hacen a las restantes pretensiones didácticas:

a) ofrecer un aula para que su alumnado lo consulte como un recurso complementario de otros materiales ya existentes de la asignatura como son los manuales, apuntes, libros de ejercicios como soporte de la actividad que se desarrolla en el contexto del aula; pero, al mismo tiempo, enriquecerla con algunos de los aspectos de los otros tipos de aula ya que el fin primero de la educación a distancia es precisamente el de *superar problemas educativos en general y de la capacitación en las organizaciones en particular* y

b) ofrecer a su alumnado material meramente informativo de lectura obligatoria y opcional como complemento de la teoría incluida en el manual de cátedra e incluir, bajo la supervisión del profesor, materiales de la modalidad a distancia tales como foros, chats, correo electrónico, por medio de los cuales el alumno podrá trabajar en su casa, en los tiempos que le sean favorables, siempre con el acento primero en lograr una mayor práctica en el campo de la traducción jurídica.

Sin perjuicio de lo antedicho, se deberán tomar ciertos recaudos en función del contenido que se pretende enseñar. El primer paso fundamental es que los alumnos virtuales tengan realmente la posibilidad de ser virtuales. Es decir, que puedan contar con una completa tecnología propia o disponible en algún lugar y que posean el conocimiento para hacer uso de todos los recursos y programas técnicos que implica la comunicación virtual. Una buena estrategia es concientizar a los estudiantes sobre la imperiosa necesidad de una autodisciplina de trabajo. En cuanto a medidas a tomar y contenidos específicos es menester conducir al alumno a su preparación temática de base para el contenido a enseñar.

El aula virtual es, básicamente, para conducción del alumno. Éste deberá preparar el material que se le haya indicado con antelación, exponer lo solicitado por el profesor, formarse un criterio de selección de información para poder determinar lo relevante y lo superfluo y así poder avanzar en precisión. Un aspecto muy positivo es la búsqueda de información y rápida selección de lo necesario y utilización de glosarios específicos para la traducción. El profesor puede aplicar un sistema metodológico que les permita a los alumnos compartir conocimiento entre ellos. En caso de que el aula virtual sea un complemento, éste se tomará para trabajos que aumenten el caudal de práctica de los alumnos.

El proyecto que hemos seleccionado para llevar al aula virtual tiene relación con una de las asignaturas que actualmente dictamos en el Traductorado de Inglés de la Facultad de Lenguas: *Traducción Jurídica*. En esta cátedra, el manejo de un aula virtual aportará un enorme caudal de conocimientos que no es posible manejar en un aula presencial. Primero, por cuestiones de tiempo y espacio y, segundo, porque la comprensión de los complejos sistemas de Ciencia y Tecnología merecen la exposición a gran cantidad de material y explicaciones que no se pueden llevar a cabo en las aulas convencionales. Si bien ya existen tecnologías, éstas son de uso limitado en tiempo, no todos los alumnos asisten a las clases y, en los casos de utilización de algún medio existente, los alumnos no tienen ni el seguimiento del profesor ni la continuidad específica luego del período áulico presencial. (Ver Anexo. Figura 1)

Con el fin de lograr el diseño de la propuesta educativa, se deben presentar actividades que orienten la comprensión lectora, promuevan la aplicación de lo aprendido y generen un análisis crítico de lo producido. En una primera etapa se hará un rastreo de los términos más relevantes en el material teórico que contribuyan a la especificidad del corpus de trabajo, seleccionado con anterioridad. De cada uno de ellos se hará un estudio contrastivo lingüístico-conceptual y el resultado de dicho análisis se volcará en fichas que serán enviadas a los alumnos conjuntamente con el material teórico que se usará durante el dictado de los distintos módulos basados en los documentos descriptos. Se procurará, de esta manera, señalar y generar, en forma explícita, los espacios destinados al análisis y a los estudios pertinentes en los momentos adecuados. Una vez asegurada la correcta comprensión e interpretación de los conceptos teóricos por medio de los distintos ejercicios y actividades propuestas en la plataforma, se procederá al envío de los textos a traducir.

La corrección de las traducciones no será, en un primer momento, prescriptiva, ya que este lineamiento pedagógico obliga a actuar de una manera predeterminada más que a orientar. De esta manera, sólo se apuntará a los errores sin dar soluciones, remitiendo al alumno a los conceptos teóricos aprehendidos y guiándolo en la búsqueda de posibles soluciones. No obstante ello, y según la opinión de Mena (2005: 258 y 259), se tratará de mantener un equilibrio en la propuesta que, sin dejar de orientar, da lugar al conflicto, a las condiciones cambiantes del contexto y a la necesidad de permanentes revisiones y

reelaboraciones de las decisiones consensuadas. A medida que se avance en este proceso, se analizarán los errores cometidos por los alumnos y se establecerán categorías de errores con el fin de precisar el tipo y grado de dificultad y su ocurrencia en la traducción. En las clases de carácter presencial se podrá reflexionar sobre los errores cometidos con mayor frecuencia y las posibles soluciones planteadas. La puesta en común y la discusión abierta de las dificultades a las que cada uno tuvo que enfrentarse al momento de traducir, enriquecerán la experiencia traductora, como así también proporcionarán a los alumnos diferentes herramientas y puntos de vistas de aproximación al mismo documento para la producción de una traducción aceptable que responda a las exigencias del mercado actual.

Es importante recordar que en todo encargo de traducción siempre hay una fase previa de adquisición de conocimiento extralingüístico del tema objeto de traducción. Para ello el alumno debe aprender, por un lado, los conceptos básicos del tema y, por el otro, la terminología que expresa estos conceptos. Luego, sigue la fase de traducción que se basa en los conocimientos adquiridos y, posteriormente, la fase de revisión, esencial en todos los encargos de traducción que tengan como futuros profesionales. Para ello es importante transformar a los alumnos en “usuarios críticos” tal como lo expresan Burbules y Callister (2008: 127-131) a fin de que sean capaces de “desarrollar modos mejores y multidimensionales de evaluar la credibilidad”. Sin embargo, todo este trabajo no puede ser realizado muchas veces por un traductor; es importante trabajar con otros y en consecuencia es fundamental que los alumnos aprendan esta forma de trabajo cooperativo. Es en este último sentido que existen dos recursos de Moodle que promueven este tipo de trabajo, los glosarios y los foros que, con la guía constante del profesor moderador, permiten avanzar hacia el logro de los objetivos nombrados.

El recurso glosario permite que entre todos los alumnos se confeccionen glosarios sobre cada una de las unidades incluidas en las asignaturas del traductorado. Los glosarios podrán tener mayor o menor nivel de detalle, según las necesidades individuales o la relevancia del público meta. Esto permite la interacción entre ellos y el profesor quien funciona siempre como moderador y guía. (Ver Anexo. Figuras 2 y 3)

Los foros son una de las herramientas más motivadoras de las aulas virtuales ya que todos aquí podemos ser co-maestros, co-estudiantes o co-investigadores; aquí ponemos en práctica la escuela post moderna en todos sus sentidos; son un medio ideal para publicar pequeños mensajes y mantener discusiones públicas sobre la información u opiniones allí vertidas. En todas las asignaturas existe un foro de forma predefinida, el foro de Novedades y Anuncios que se crea automáticamente al crear una asignatura nueva y funciona también como un tablón de anuncios. Todos los participantes (profesores y alumnos) están suscriptos a este foro, lo que significa que, además de poder ver los mensajes conectándose vía Web, recibirán una copia por correo electrónico. Por lo tanto, el foro de novedades es un mecanismo muy conveniente para hacer pública información relativa a su asignatura y distribuirla a los alumnos. Podemos usarlo para publicar las convocatorias de prácticas, las fechas de exámenes, horarios de tutorías, etc. Obviamente, también para anuncios y avisos de imprevistos. Además de este foro general, se pueden crear cuantos foros adicionales queramos.

Podemos utilizar un foro como servicio de resolución de dudas (con la ventaja de que las explicaciones son públicas, todos los alumnos pueden verlas y no es necesario repetirlas a cada uno). También se puede establecer un foro para mantener un debate sobre un tema concreto. Los foros fomentan la autonomía y la importancia del trabajo en equipo; sin embargo, la apertura de un foro en un curso x no motiva, ni realza estas

virtudes por si mismo mucho depende del moderador, de haber planteado el tema con propiedad, apuntando una necesidad real. El profesor-mediador debe intervenir certeramente para dar paso a un fluir armonioso en la argumentación y llevar a los participantes al planteamiento de argumentaciones sólidas y no sólo participaciones para cumplir con la tarea; en Moodle los foros son calificables, así que se puede asignar una puntuación a la participación en este debate y establecerlo como una actividad didáctica obligatoria en la realización de su proyecto docente.

Los Debates que se plantean pueden ser sencillos, es decir que sólo existe un único tema y un único hilo de discusión. Es adecuado para debates muy concretos, asociados a un tema particular del temario, bien acotado y definido. Cada persona plantea un único tema iniciando un hilo de discusión, lo cual permite una exposición inicial y recabar opiniones de los demás y el Foro de uso general que permite múltiples discusiones sin restricción. Es posible adjuntar archivos binarios a los mensajes de los foros. (Ver Anexo. Figura 4)

La intención es utilizar ese espacio para publicar allí todas las novedades que tengan que ver con los siguientes temas:

- publicación de eventos relacionados con la traducción y, más específicamente, con la traducción jurídica (congresos, simposios, encuentros de traductores, etc.) y las posibilidades de participar como estudiantes en dichos eventos, lo que a veces incluye la presentación de ponencias de ese carácter.
- apertura de foros de discusión sobre temas teóricos relacionados con la traducción jurídica, sobre todo aquellos temas que requieran un debate extra aparte del ya iniciado en el aula al momento de la presentación de estos temas por parte del profesor titular, el profesor asistente o los adscriptos.
- publicación de ejercicios de traducción de los cuales se extraerán los errores comunes y más frecuentes para subirlos al foro y comentar entre todos las posibles soluciones a dichos errores.
- publicación de fechas de prácticos y parciales y los temas que se incluirán en cada uno de ellos. (Ver Anexo. Figura 5)
- Incluimos un sitio sobre el uso de los foros virtuales en la enseñanza de la traducción jurídica: dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3104815

La lectura de material extra, enlaces con distintos sitios, uso de glosarios y diccionarios en la web, chats y foros de puesta en común, actividades diseñadas en el aula virtual, apuntarán a reforzar los conceptos vertidos anteriormente en lo que respecta a la pedagogía y didáctica de la enseñanza modalidad no presencial.

La tendencia en las reflexiones sobre el uso didáctico de las aulas virtuales en los últimos años ha sido recalcar su importancia como entorno de aprendizaje cooperativo que ofrece múltiples realidades y perspectivas, y que fomenta la participación activa. Sin embargo, es importante no olvidar la posibilidad que ofrece para el aprendizaje asincrónico y como formador de las llamadas por Torres del Rey (2005: 161) “estructuras de andamiaje” para ayudar a la adquisición autónoma de conocimiento. Es dentro de estos últimos aspectos de las aulas virtuales donde se enmarca otro de los recursos de Moodle, los cuestionarios.

Los cuestionarios permiten la autoevaluación por parte del alumno con la consiguiente reflexión sobre el propio trayecto de aprendizaje, con lo cual el docente deberá realizar una conformación adecuada de la ejercitación para que esta reflexión lleve al logro del objetivo de aprendizaje. Por otra parte, permiten distintas instancias de evaluación del desempeño de los alumnos para el docente, tanto previo al inicio

como durante el curso y al finalizarlo. De este modo, el docente contará con una retroalimentación adecuada para realizar, si fuera necesario, los cambios necesarios para un aprendizaje efectivo.

En cierta manera, los cuestionarios podrían agruparse en una misma categoría con el recurso Tareas ya que, aunque de distinta forma, ambos proporcionan diferentes tipos de ejercicios (o bien podrían llamarse hojas de tareas) para el aprendizaje asincrónico que permite a los alumnos avanzar a su propio ritmo. Los cuestionarios pueden diseñarse de manera tal que representen una actividad de auto-evaluación, ya que al finalizar la actividad propuesta, la calificación se da de manera automática, es decir que permite la auto-corrección por parte de los alumnos sin la intervención del profesor. Esto fomenta el aprendizaje autónomo, sin intervención del profesor, lo cual es conveniente en el caso que se utilice en cursos con modalidad a distancia o como complemento de las clases de un curso con modalidad presencial. A diferencia del recurso tareas de Moodle, los cuestionarios permiten que los alumnos realicen la ejercitación todas las veces que sea necesario hasta obtener la respuesta correcta, es decir, hasta internalizar el conocimiento. Esto permite, entonces, la revisión por parte del alumno de los contenidos o del aspecto que se evaluará en el cuestionario y una posterior auto-evaluación al contestar la batería de preguntas en otra oportunidad. Por otro lado este recurso ofrece una amplia gama de posibilidades, ya sea para evaluar contenidos teóricos, como ejercicios de pre-traducción de reconocimiento de documentos, partes involucradas, partes del documento, etc., como para su aplicación práctica en ejercicios de traducción; por ejemplo, en actividades de práctica de la competencia traductora, en donde los alumnos pueden elegir los equivalentes más apropiados según algún contexto dado (un texto corto de una tipología determinada), o en ejercicios con objetivos contrastivos donde los cuestionarios evalúen dificultades léxicas, reconocimiento de campos semánticos, etc. (Ver Anexo. Figuras 6 y 7)

Estos recursos son una herramienta potente y flexible para evaluar el conocimiento específico de los alumnos. Pueden usarse como pruebas de evaluación diagnóstica: saber de dónde partimos con nuestros alumnos. Además, permite una aproximación al nivel de competencia curricular de cada uno de ellos con facilidad y tantas veces como sea necesario. Dado que la ejercitación se corrige automáticamente, permite también un importante ahorro de tiempo de corrección. El sistema de informes que presentan permite saber en qué fallan más los alumnos y ayuda a poner en práctica las medidas correctivas adecuadas. Los resultados se obtienen de inmediato e incluso se pueden exportar a otras aplicaciones como Microsoft Excel.

En todas las instancias descriptas, el profesor actuará como tutor, es decir, como el nexo interactuante entre la organización general del sistema y los alumnos, capaz de captar las distintas expectativas, necesidades, intereses y reacciones y de intervenir en el proceso de retroalimentación académica y pedagógica (Mena, 2005). El tutor no es portador de contenidos, papel que en estos sistemas cumplen los materiales, sino un facilitador del aprendizaje (Mena, 2005: 231 y 238). En el caso de la traducción de textos jurídicos el papel que jugará el tutor será doblemente importante ya que su complejidad y dificultad demandarán mayores esfuerzos por parte de los alumnos. Rosa Rabadán (1991: 92) afirma que el tecnolecto que utilizan los textos legales es conservador en extremo y está muy alejado de los usos corrientes de la lengua. En consecuencia, las funciones del tutor serán, entre otras:

- apoyar a los estudiantes para aclarar las dudas durante el curso, haciendo llegar a través del correo electrónico sugerencias de materiales complementarios, ayuda para el estudio independiente, participación en foros de discusión, respuesta a mensajes individuales y grupales
- promover el intercambio de ideas, comentarios y observaciones sobre los contenidos como parte del proceso de retroalimentación
- proporcionar todo el apoyo que sea necesario para la concreción de los objetivos planteados al iniciarse el curso

Entre los recursos disponibles en la Facultad de Lenguas se podrán utilizar los siguientes materiales didácticos:

- Audiovisuales: videoconferencia (telesecciones)
- Electrónicos: página web, correo electrónico, plataforma educativa, CD-multimedia.
- Impresos: texto guía y manuales. Unidades didácticas. Textos jurídicos de distintos grados de complejidad. Antologías y cuadernos del docente.

El diseño del aula virtual para la cátedra de *Traducción Jurídica* tiene relevancia para sus alumnos que, en el futuro, se desempeñarán como Traductores Públicos con un manejo preciso y exacto tanto de terminología como de conocimiento disciplinar, como corresponde al estar frente a un texto especializado. La Educación a Distancia es una realidad actual que ofrece nuevos espacios para la educación y que puede llegar a convertirse en una opción regional válida para disminuir los efectos que limitan las posibilidades de fortalecimiento y actualización profesionales de los actuales traductores.

Bibliografía

- Albir, A. H. (1996). *La enseñanza de la traducción*. Castellón de la Plana: Universitat Jaume I.
- Burbules, N. y Callister, T. (h). (2008) *Educación: Riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Buenos Aires: Ediciones Granica S.A.
- Kiraly, Don (2000). *A Social Constructivist Approach to Translator Education. Empowerment from Theory to Practice*. Manchester, UK: St. Jerome Publishing.
- García Aretio, L. (2002 - reedición). *La educación a distancia. De la teoría a la práctica*. Barcelona: Ariel
- Mena, M. (1996). *La educación a distancia en el sector público. Manual para la elaboración de proyectos*. Buenos Aires: Instituto Nacional de Administración Pública.
- Mena, M., Rodríguez, L. y Diez, M. L. (2005). *El diseño de proyectos de educación a distancia. Páginas en construcción*. Buenos Aires: Ediciones Stella y Ediciones La Crujía.
- Torres del Rey, J. (2005). *La interfaz de la traducción: Formación de traductores y nuevas tecnologías*. Granada: Comares

Anexo



Figura 1

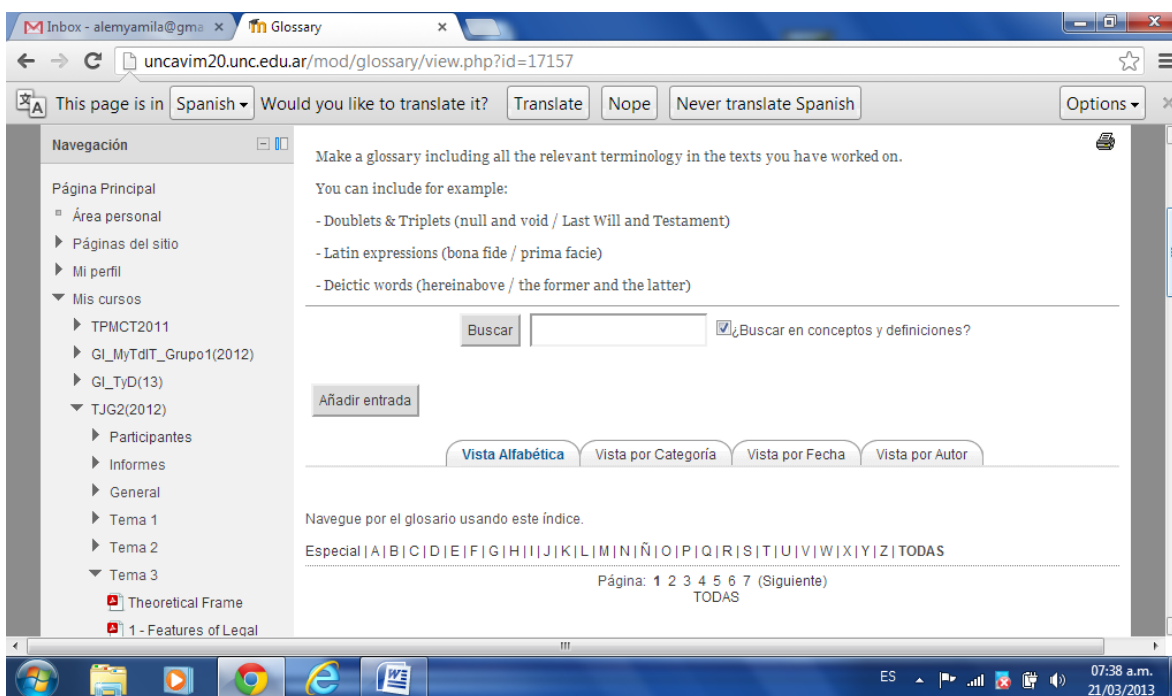


Figura 2

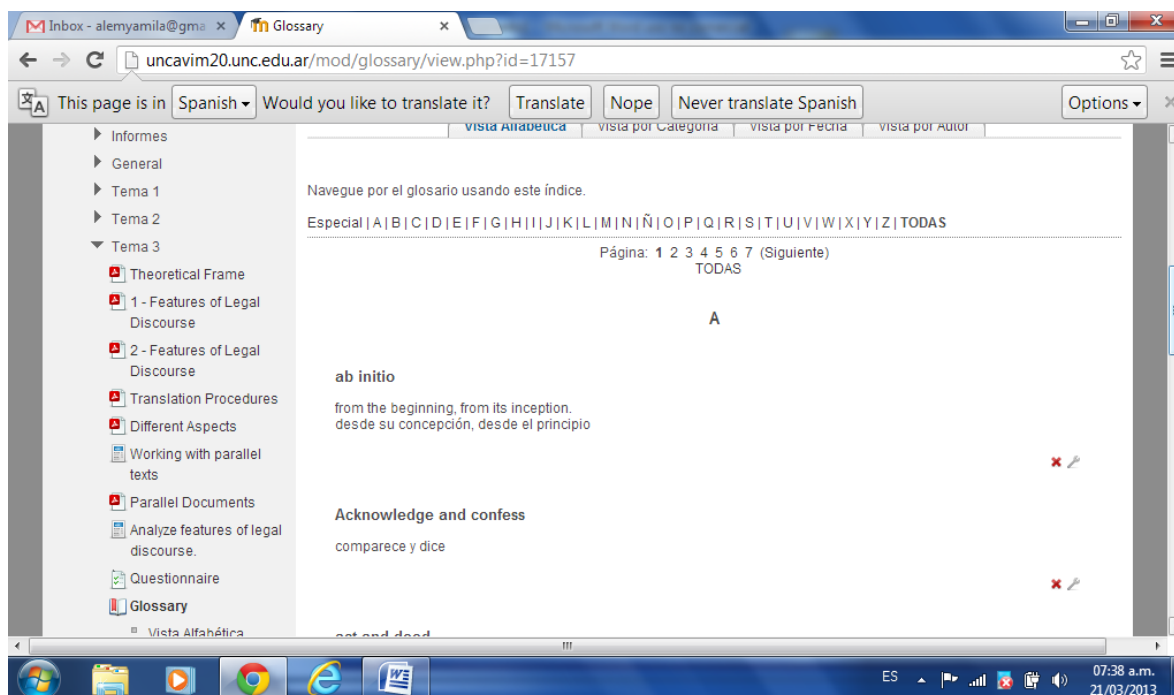


Figura 3

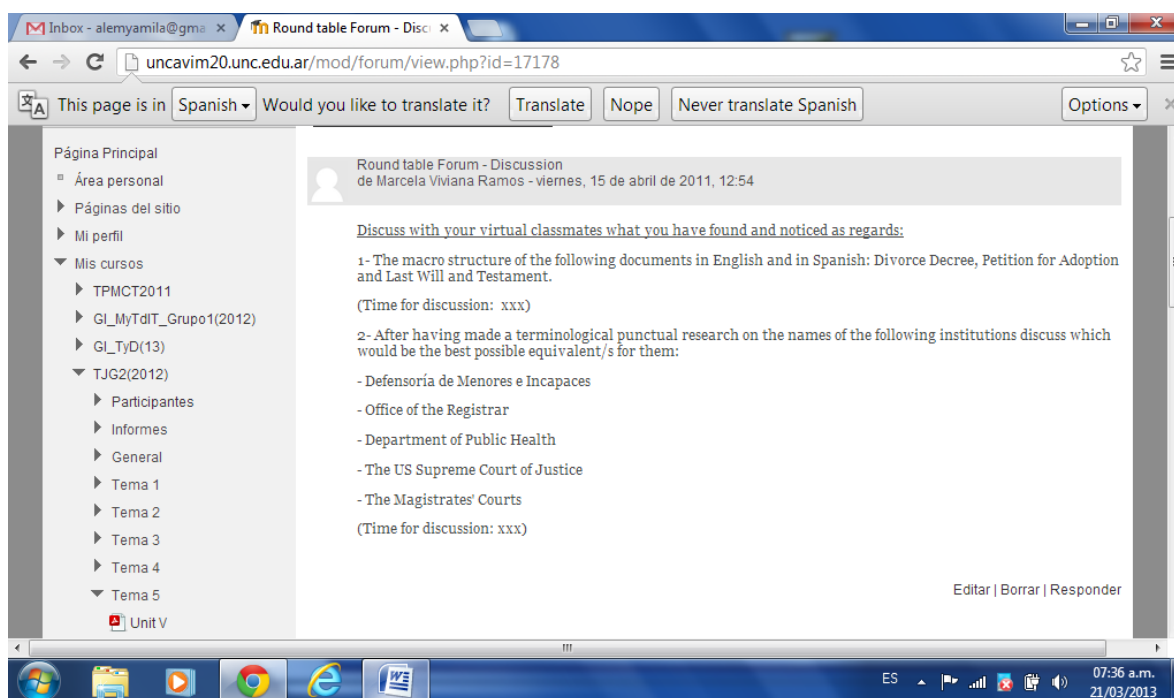


Figura 4

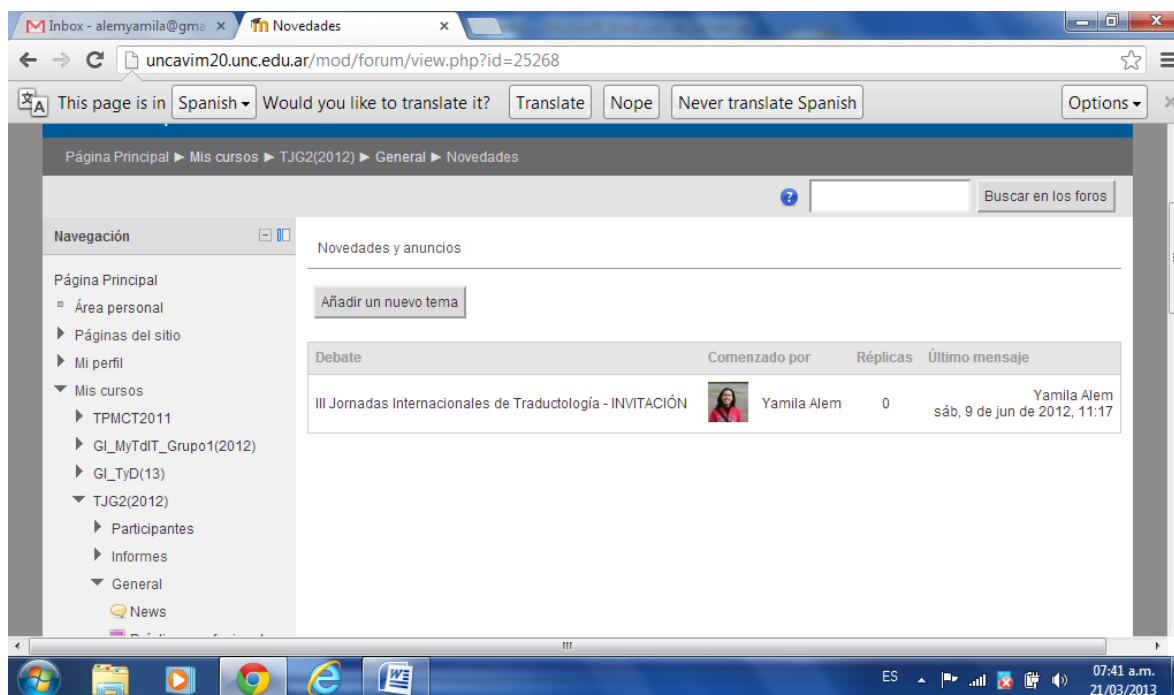


Figura 5

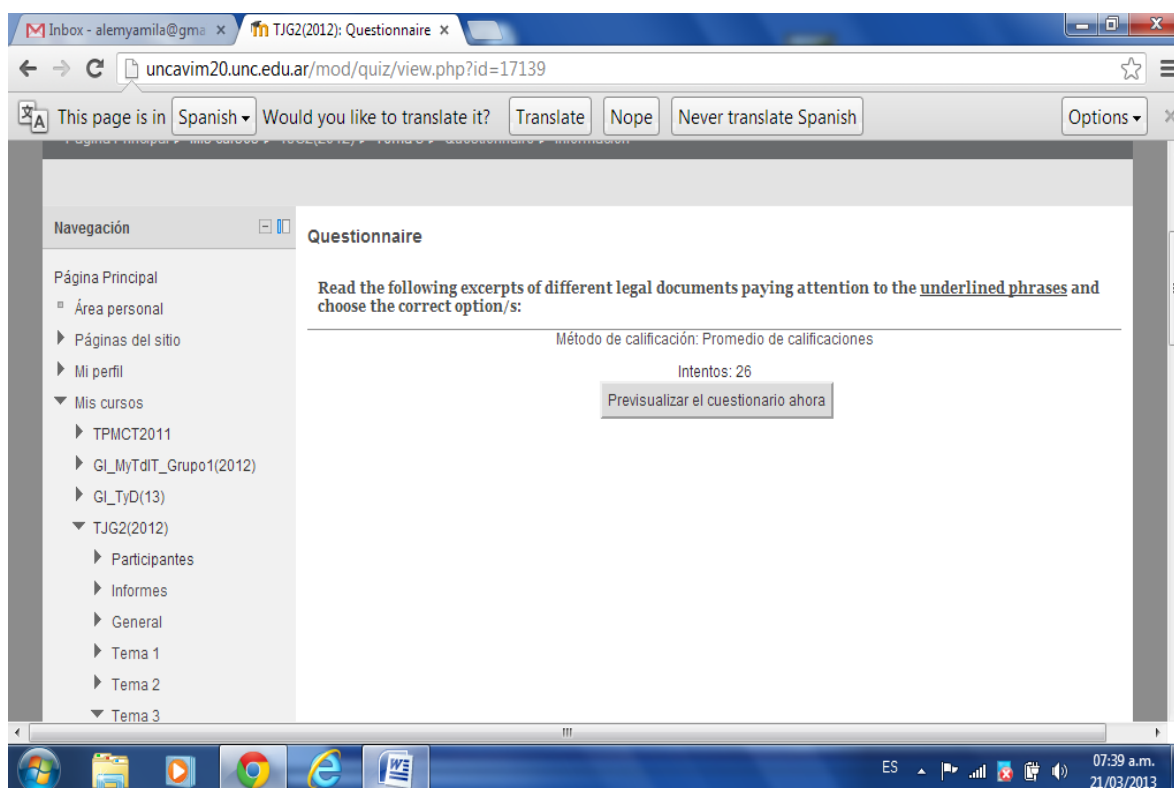


Figura 6

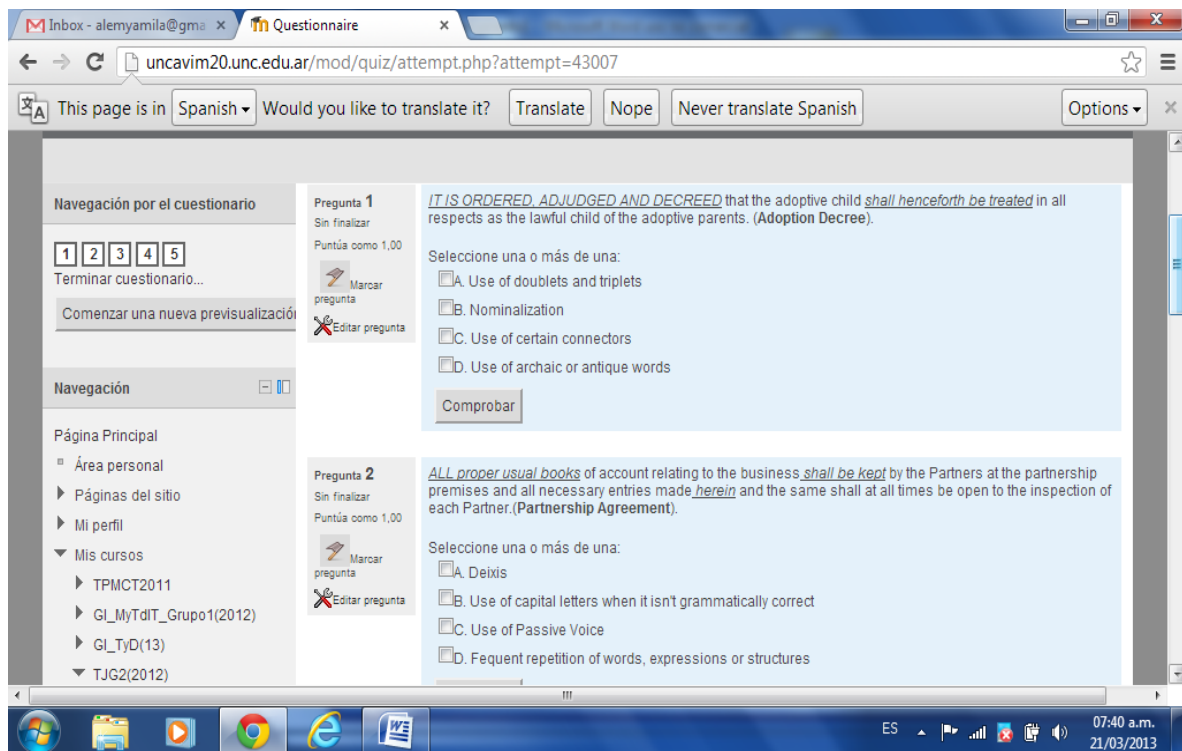


Figura 7

Construcción de conocimiento en comunidades de práctica: foros

Davis, Efraín

Fernández, Nancy Luján

Mailhes, Verónica N.

Universidad Nacional de La Matanza

La implementación de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en la enseñanza del inglés como lengua extranjera implica una nueva configuración educativa: la educación de una lengua mediada por la computadora. En otras palabras, el advenimiento y conformación de una cultura digital conllevan “nuevos paradigmas de conocimiento e identidad” (Doueihi, 2010: 28), la cual ofrece nuevas oportunidades de comunicación en la lengua meta. De hecho, los foros virtuales de discusión asincrónica en los programas de enseñanza de Inglés Transversal en la UNLaM fueron diseñados sobre la base de los principios del enfoque de aprendizaje virtual-presencial (Brennan, 2004), por medio del cual los docentes diseñan herramientas tecnológicas con el fin de ofrecerlas a los alumnos en la plataforma de servicio web de la universidad. Los objetivos de dicha tarea son conformar un entorno cooperativo, fomentar cierto grado de autonomía por parte de los discentes, coadyuvar al desarrollo de una comunidad de práctica, y, de esa manera, optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Palabras clave: aprendizaje colaborativo, autonomía, construcción de conocimiento, comunidad de práctica, foros

Foros de discusión

Los foros de discusión asincrónica en línea pueden describirse como comunidades de práctica (Wenger, 1998), dado que conforman grupos de personas quienes participan de “un proceso de aprendizaje colectivo en un ámbito compartido de esfuerzo humano” (1). Estos foros pueden promover la mejora del dominio de las macro habilidades en inglés a través de diversas tareas, por ejemplo, (a) dar opiniones personales acerca de diferentes temas; (b) resolver problemas; (c) solicitar información; (d) relatar experiencias compartidas; (e) emplear recursos; (f) lograr coordinación y sinergia en actividades colaborativas; (g) negociar significados hacia el logro de consenso; (h) llevar a cabo planificación de proyectos; (i) procesar información; (j) identificar brechas en la información dada; y, por último, (k) fomentar la activa intervención de todos los participantes para lograr una mayor interacción social, al tiempo que se comparten características históricas, culturales e identitarias.

Comunidad de práctica y aprendizaje

Lave y Wenger (1991) abordan el tema de la relación recíproca entre las comunidades de práctica y el aprendizaje. Sostienen que las comunidades necesitan replicarse a sí mismas aculturando a los nuevos miembros a través del aprendizaje. Cuando los nuevos usuarios llegan a una comunidad, participan periféricamente en sus prácticas hasta que su participación se torna más experta, y por ende, más eficaz, a la vez que van experimentando y desarrollando una pertenencia identitaria con la membresía a dicha

comunidad. Desde la perspectiva de las teorías del aprendizaje (transmisión de conocimiento, conductismo, constructivismo, cognitivismo y socio-cultural), las comunidades son espacios propicios para la construcción de conocimiento y, por consiguiente, para su aprendizaje; más aún, la misma existencia de las comunidades depende directamente del proceso de aprendizaje. Por lo tanto, los responsables del proceso de construcción de conocimiento deben enfrentar el desafío de explorar las comunidades, estudiarlas, adaptarlas o incluso diseñarlas con el fin de capitalizar sus beneficios.

La construcción de conocimientos

El proceso de construcción de conocimientos en una comunidad de práctica ha sido definido por Hoadley y Kilner (2005) a partir de las 4 CyP, como las denominan: (1) *contenido*: se refiere a objetos estáticos y explícitos de conocimiento tales como los documentos o video clips; (2) *conversación*: se refiere a debates online sincrónicos o asincrónicos. Necesariamente incluye por lo menos un intercambio dual de información; (3) *conexiones*: se refieren a contactos interpersonales entre miembros de la comunidad que involucran algún nivel de relación, por ejemplo, a través de emails; (4) *contexto*: es el quién, qué, dónde, cuándo, por qué y cómo, lo que les permite a los miembros de la comunidad determinar si la información es relevante para ellos y de qué manera.; y (5) *propósito*: es la razón por la cual los miembros se agrupan en la comunidad.

En una comunidad de práctica, se entiende que el conocimiento se genera y comparte cuando se produce una conversación con una finalidad determinada acerca de un contenido en contexto, que, por supuesto, da lugar al aprendizaje colaborativo como “construcción colaborativa del conocimiento” (Gros Salvat, 2004). Se funda en la interacción que acontece entre la persona y su entorno. A partir de la introducción de las TIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje se ha enfatizado la mejora de los procesos individuales de aprendizaje. Más tarde, con el amplio y variado uso de las TIC para los aspectos comunicativos, los discursos pedagógicos comenzaron a referirse al aprendizaje colaborativo en grupo, dejando de lado al individuo. De este modo, las TIC pasaron de su función de herramienta de interés operativo para el aprendizaje individualizado a convertirse en un soporte para el aprendizaje grupal y la creación conjunta de conocimiento.

Interacción y sociedad

Así, las teorías sobre el aprendizaje han comenzado a incorporar los términos ‘interacción’ como quinta macro-habilidad (Davis, Fernández & Mailhes, 2011) y ‘sociedad’ al valorar y destacar la importancia de las interacciones sociales entre las personas actuando en un mundo social. La teoría de la cognición situada, que deriva de las teorías de la actividad sociocultural, ocupa un papel protagónico en este proceso. Se considera al aprendizaje como una actividad situada en un contexto que la dota de inteligibilidad, según la cual su descontextualización es imposible, puesto que toda adquisición de conocimiento está contextualizada en algún tipo de actividad social. Más aún, se habla de situacionalidad del significado (Lave & Wenger, 1991) en las comunidades y del aprender en función de formar parte de una comunidad. Este cambio desde el contexto de los individuos al contexto de la comunidad conduce a una revisión del concepto del aprendizaje como el desarrollo de una identidad al asumir el rol de miembros de una comunidad, adquiriendo habilidades de conocimiento como parte del mismo proceso. Esto

último implica la participación activa en la comunidad en cuestión, de tal modo que las intervenciones son parte de un proceso de participación social, y por ende, grupal.

Aprendizaje colaborativo

En el proceso de aprender de forma colaborativa, con otros, en grupo, no se contempla al aprendiz como persona aislada sino solamente en interacción con los demás. Se parte de la idea de la colaboración con el fin de compartir objetivos y distribuir responsabilidades como formas deseables del aprendizaje. Sin embargo, desde nuestra óptica, entendemos que no se puede pensar en el aprendizaje colaborativo que se produce en las comunidades virtuales de práctica si no se tiene en cuenta al individuo que las compone. Es decir, a cada uno de los individuos con sus características singulares, sus capacidades y su grado de autonomía para poder desenvolverse en ese entorno que a la vez responde a determinadas características y códigos.

A continuación, abordaremos el tema de la autonomía pues resulta fundamental para este estudio.

Autonomía y aprendizaje

La autonomía en el aprendizaje se puede definir como la facultad que le permite al estudiante tomar decisiones que le conduzcan a regular su propio aprendizaje en función de una determinada meta y de un contexto o condiciones específicas de aprendizaje (Monereo & Castelló, 1997). Por consiguiente, una persona autónoma es “aquella cuyo sistema de autorregulación funciona de modo que le permite satisfacer exitosamente tanto las demandas internas como externas que se le plantean” (Bornas 1994: 13). La autonomía en el proceso de aprendizaje a distancia incluye la posibilidad del estudiante de aprender a aprender, de ser cada vez más consciente de su proceso de cognición, de la metacognición (Monereo & Barbera, 2000). Ésta puede referirse a la persona (conocimiento que tiene sobre lo que sabe así como de sus propias capacidades y de las personas con los que se relacionará mientras aprende), a la tarea (conocimiento de las características y dificultades específicas de una tarea o actividad, así como de las estrategias para llevarla a cabo) y al contexto (variables del entorno, su naturaleza, posibilidades y limitaciones) (Pozo & Monereo, 1999). Por su parte, la autonomía en el aprendizaje o el aprendizaje autónomo (Villavicencio 2004: 4) es la facultad que tiene una persona para dirigir, controlar, regular y evaluar su forma de aprender, de forma consciente e intencionada, haciendo uso de estrategias de aprendizaje para lograr el objetivo o meta deseado. Esta autonomía debe ser el fin último de la educación, que se expresa en saber aprender a aprender.

Hace tiempo ya, autores como Driscoll y Vergara (1997: 91) perfilaban el concepto de la autonomía aunque no de forma directa. Por ejemplo, cuando explicitan que para que exista un verdadero aprendizaje colaborativo no sólo se requiere trabajar juntos sino que hay que cooperar para alcanzar una determinada meta que no podría lograrse de forma individual, y puntualizan cinco elementos básicos que caracterizan el aprendizaje colaborativo: (1) responsabilidad individual: todos los miembros del grupo son responsables de su desempeño individual dentro del grupo; (2) interdependencia positiva: los miembros deben depender los unos de los otros para lograr una meta común; (3) habilidades de colaboración: las habilidades necesarias para que el grupo funcione de forma efectiva, como el trabajo en equipo, la solución de conflictos, el liderazgo, etc.; (4) interacción promotora: los miembros del grupo interactúan para desarrollar relaciones interpersonales y establecer estrategias efectivas de aprendizaje; y (5) proceso de grupo: el

grupo reflexiona en forma periódica y evalúa su funcionamiento, efectuando los cambios necesarios para incrementar su efectividad.

Por otra parte, Kamil (1982) sostiene que se alcanza la autonomía cuando la persona llega a ser capaz de pensar por sí misma con sentido crítico, teniendo en cuenta muchos puntos de vista, tanto en el ámbito moral (lo “bueno” o lo “malo”) como en el intelectual (lo “falso” o lo “verdadero”). No obstante, deben incorporarse los aportes sobre el aprendizaje socio-cultural de Vygotsky (1979) en los cuales se resalta la importancia de los otros en este proceso de construcción de la autonomía intelectual, ya sea a través de la interacción, el intercambio y contraste de nuestros puntos de vista, o en el momento en que nos valemos de las ideas de otros para hacerlas nuestras.

Foros educativos y construcción de conocimientos

Desde la perspectiva de la comunicación mediada por la computadora, los foros educativos en línea facilitan la co-construcción de conocimientos por parte de los alumnos (Avanza, 2004). El conocimiento es principalmente generado por medio de las relaciones e interacciones entre los individuos que intervienen en esos espacios (Palloff & Pratt, 1999). En tales entornos, el docente asume el rol de tutor quien toma decisiones pre-activas en el sentido que se promueve la interacción, mientras adopta decisiones pro-activas a través de su apoyo y facilitación del pensamiento crítico de los alumnos. Según Brennan (op. cit.), el diálogo interactivo que se construye en los foros de discusión virtuales asincrónicos también promueve el pensamiento de orden superior (Vygotsky, 1979). A su vez, Hudson (2002) argumenta que “la base del pensamiento se origina en el diálogo, al recurrir a un contexto construido socialmente para comunicar ideas con significado” (53). Además, este tipo de espacio interactivo, enraizado en el aprendizaje centrado en el alumno, estimula la participación masiva y provoca discusiones con un tenor más razonado y profundo que las interacciones personales (Karayan & Crowe, 1997; Smith & Hardaker, 2000). Otras investigaciones dan cuenta de beneficios adicionales de los foros colaborativos en línea. A modo de ilustración, las discusiones en línea atraen a aquellos individuos con personalidades más introvertidas a participar de manera activa (Citera, 1988). Por otro lado, Warschauer (1997) recomienda la interacción en entornos en línea ya que se perciben menores oportunidades de intimidación entre los individuos, y también una menor restricción de tiempo en comparación con la interacción personal.

Metodología y muestra

Este estudio piloto que se llevó a cabo durante el año académico de 2012 fue de carácter experimental y cuanti-cualitativo.

Objetivos

Los objetivos fueron (i) observar y valorar la autonomía en el aprendizaje colaborativo, (ii) recolectar información acerca de la utilidad de los foros virtuales de discusión asincrónica empleados como una herramienta interactiva para mejorar las habilidades de comunicación en inglés, y (iii) explorar el alcance y el tenor de los mensajes publicados por los alumnos a través de la comunidad de práctica.

La muestra

De la totalidad del universo de la población estudiantil, fueron seleccionados de manera aleatoria treinta (30) alumnos, cursantes regulares de Inglés Transversal Nivel I.

Procedimiento

El procedimiento adoptado fue hipotético-deductivo y empírico. Se diseñaron tres foros de discusión incluidos en el entorno virtual de la universidad. El uso de la lengua meta constituyó la variable principal a ser cotejada por medio de las siguientes variables: (a) frecuencia de las intervenciones de los alumnos, (b) diferencias en edad, género, rol, estatus social, etnicidad, u ocupación, (c) presencia o ausencia de cortesía y consideración hacia los receptores de los mensajes, y, por último, (e) tenor de los mensajes.

Los foros virtuales de discusión asincrónica sujetos a análisis en este trabajo fueron utilizados como espacios interactivos abiertos por dos docentes tutores que propusieron tres temas y/o consignas publicados con una fecha de inicio y otra de cierre. En cada foro se promovió un debate único por vez; los participantes tenían que seguir el hilo de discusión y podían intervenir tantas veces como lo deseaban. Todos los miembros podían acceder a todas las intervenciones. Las discusiones fueron a veces anidadas a partir de una respuesta, y en otras ocasiones aparecían todas en ramas separadas. Al ser un medio de reflexión sobre diferentes temas, los foros dieron lugar a la confrontación de las diferentes perspectivas, ideas y opiniones de los miembros de la comunidad virtual. Asimismo, los alumnos escribían mensajes en un ambiente colaborativo, a una audiencia receptiva conformada por alumnos en su mayoría y también docentes tutores, lo cual contribuyó al desarrollo de la competencia de la escritura en inglés.

Seguimiento de los intercambios escritos

Para la tarea de seguimiento y recolección de datos del proceso de escritura, se diseñó una grilla de observación sobre los foros. Dicha grilla se dividió en dos secciones: una indagó sobre los participantes del foro y la otra sobre los mensajes comunicados por los mismos.

La grilla de observación: principios teóricos aplicados

Las preguntas fueron elaboradas a partir de la teoría conversacional desarrollada por Grice (1975). En particular, las máximas de cooperación – Cantidad, Calidad, Relación y Modo (Grice 1975: 22-40; 1978) – fueron adoptadas para el análisis de los mensajes publicados en los foros virtuales de discusión asincrónica, los cuales, si bien fueron escritos, se asemejaron notablemente a la oralidad. Asimismo, se tuvieron en cuenta los aportes de Lakoff (1973: 458-508; 1989: 103-129). En este sentido, la primera sección de la grilla hizo especial hincapié en la teoría de la cortesía. Es por ello que se formularon preguntas sobre las tres máximas propuestas por esta autora. En primer lugar, la máxima de no imponer la voluntad de uno a su interlocutor: ¿Se observan en los mensajes emitidos diferencias de estatus, rol, edad, género, clase social, etnicidad, ocupación? y ¿Se maximiza el acuerdo entre los participantes? En segundo lugar, la máxima de indicar opciones: El emisor ¿minimiza la posibilidad del rechazo de sus mensajes? y ¿Se observa empatía por parte de los emisores de los mensajes? Por último, la máxima de ser amable o cortés: El emisor ¿maximiza la “zona de confort” de los receptores de los mensajes? y Los participantes ¿valoran su imagen personal al comunicar sus mensajes?

La segunda sección de la grilla de observación centró nuestro interés en las máximas propuestas por Grice (1975): (i) la máxima de calidad: ¿Se observa sinceridad del emisor en sus mensajes?; (ii) la máxima de cantidad: ¿Se comunica la información solicitada?; (iii) la máxima de relevancia: ¿Se observa adecuación a los temas de discusión

propuestos?; y (iv) la máxima de modo: Los mensajes ¿son breves y fáciles de comprender? Para completar la grilla, los docentes tutores analizaron las intervenciones de los participantes registradas en los foros. Contiene un total de once preguntas de carácter categórico que intentaron indagar sobre (a) el grado de cortesía en los mensajes de los emisores hacia sus receptores, (b) si se bregó o no por el consenso de ideas y la evitación de la crítica, (c) si se observó presencia o ausencia de consideración de la audiencia por parte de los emisores, y, por último, (d) si las máximas de calidad, cantidad, relevancia y modo se respetaron o se incumplieron.

Análisis y discusión de los datos relevados: Inglés Transversal Nivel I

Se propusieron tres foros de discusión. Fueron seleccionados un total de treinta (30) alumnos cuyas contribuciones variaron en calidad y cantidad, ya que en algunos casos hubo un entramado de intercambios producidos por varios participantes, mientras que en otros hubo sólo una participación. Por otro lado, si bien la variable del género no fue un factor determinante en el presente análisis, cabe aclarar que de los treinta alumnos, veinte (20) fueron mujeres y diez (10) varones.

Primer foro de discusión

En el foro 1, se les pidió a los alumnos que dieran su opinión sobre el proverbio *Love does much; money does everything* (“El amor hace mucho, el dinero lo hace todo”). Los treinta alumnos seleccionados emitieron opiniones variadas.

Construcción de la subjetividad: la cortesía

Con respecto al grado de cortesía reflejada en los mensajes de los participantes, no se observaron diferencias de estatus, rol, edad, género, clase social, etnicidad u ocupación. Esto puede suponer una aceptación por parte de los alumnos de unos y otros como miembros de una comunidad virtual (Wenger, 1998) en donde la función social de la lengua los habilita para la interacción y la comunicación, traspasando cualquier barrera como las mencionadas que puedan restringir el intercambio de ideas.

Por otro lado, se observó empatía por parte de todos los alumnos, en el sentido que sus mensajes implicaron una comprensión emocional de unos para con otros. En el ciento por ciento de los mensajes seleccionados para el análisis del primer foro de discusión, se observó que cada emisor fue consciente tanto de su libertad de acción, responsabilidad y autonomía como de su deseo de ser respetado por los otros, a través del empleo de expresiones de cortesía. A modo de ilustración, algunos alumnos utilizaron frases de cautela como *I agree but...* (“Estoy de acuerdo pero...”), otros emplearon frases que anuncian opiniones personales relativas tales como *I think...* (“Pienso que...”), por lo cual se puede inferir que los participantes aprovecharon el espacio virtual para intercambiar reflexiones, críticas constructivas y juicios de valor respecto del tema propuesto. A su vez, esto permitió instalar en ellos el sentido de pertenencia a la comunidad de práctica de la L2.

Grado de consenso

Otra variable analizada sobre la participación de los alumnos en el foro fue el grado de consenso de ideas y evitación de la crítica. En este sentido, en el ciento por ciento de los mensajes publicados se maximizó el acuerdo ente los participantes. Asimismo, se observó que todos los emisores maximizaron la “zona de confort” de los receptores y minimizaron la posibilidad de rechazo de sus propios mensajes. Si bien se evidenció algún

marcador de desacuerdo explícito, como por ejemplo *I disagree* (“No coincido”), *I’m not agree* (sic) (“No estoy de acuerdo”), entre otros, los mensajes analizados implicaron el deseo por parte de los alumnos de fomentar el diálogo abierto y no polemizar aun cuando se comunicaron ideas opuestas a las esperadas. Respecto de las cuatro máximas en la conversación humana que propone Grice (op. cit.), el análisis de los mensajes producidos por todos los participantes demuestra que en el ciento por ciento de los mismos se aplicaron las máximas de calidad, cantidad, relevancia y claridad.

Segundo foro de discusión

En el foro 2, se les solicitó a los alumnos que contestaran la pregunta *Would you like to study abroad?* (“¿Te gustaría estudiar en el extranjero?”) y que justificaran sus respuestas.

Construcción de la subjetividad: la cortesía

Se evidenció que en todos los casos registrados los alumnos trabajaron con compromiso, responsabilidad y autonomía, características individuales esenciales para el éxito de este trabajo compartido. Los estudiantes evitaron hacer distinciones de estatus, rol, edad, género, grupo social o étnico, o de profesión. Una vez más, esto supone que los participantes imaginaron a los otros como iguales en su rol de miembros activos de la comunidad de práctica de la L2.

Grado de consenso

Se registró empatía en todos los mensajes, a la vez que en el ciento por ciento de los mismos los emisores valoraron su imagen personal al comunicar sus ideas. Esto implica que cierto grado de cortesía estuvo reflejado en las estrategias empleadas por los alumnos al dar sus opiniones, es decir, se observó solidaridad, respeto y camaradería, lo cual, a su vez, coadyuvó a continuar con los intercambios para alcanzar un fin común – la práctica discursiva en la L2.

Coincidencias con la observación del Foro I

Una vez más, se evitó en este foro la discusión estéril y se fomentó en el ciento por ciento de los casos analizados el consenso de ideas. De igual manera que en el foro 1, se observó un evidente grado de consideración por parte de los alumnos hacia los receptores. En síntesis, el principio de cooperación en la comunicación se aplicó a los mensajes publicados ya que el 80% de los mensajes de los alumnos fueron satisfactorios en calidad, cantidad, relevancia y claridad, de modo que se abogó por la comunicación exitosa en la L2.

Tercer foro de discusión

En el último foro, los alumnos debían leer la siguiente consigna: *Read the quote by Edgar Howe, an American writer: “When a friend is in trouble, don’t annoy him by asking if there is anything you can do. Think up something appropriate and do it”. Do you think Mr. Behrman, from the story “The Last Leaf” in your coursebook, did the appropriate thing to help Johnsy?* Es decir, se les solicitó a los alumnos que leyeran una cita del escritor norteamericano Edgar Howe “Cuando un amigo está en problemas, no lo molestes al preguntarle si puedes ayudarlo en algo. Piensa algo apropiado y hazlo”, como incentivo para que dieran su opinión acerca de uno de los personajes de uno de los relatos del libro.

Construcción de la subjetividad: la cortesía

Los treinta alumnos seleccionados publicaron mensajes, y veintidós (22) de ellos participaron más de una vez. En primer lugar, otra vez el foro pudo concretarse exitosamente gracias a la actitud de compromiso, responsabilidad y autonomía de cada uno de sus integrantes. Al igual que en los foros anteriores, la cortesía fue la característica común en todos los mensajes publicados. No se observaron interrupciones de ningún tipo, ni en el léxico utilizado, ni en el contenido, lo cual fomentó aún más el acercamiento, la solidaridad, y la comprensión entre todos los participantes.

Grado de consenso

La búsqueda de consenso también fue notoria. En todos los intercambios, los alumnos evitaron imponer sus propias ideas a los otros y abogaron por el respeto a las opiniones disímiles. Con respecto a la consideración hacia los receptores de los mensajes, en el ciento por ciento de los casos se observó un alto grado de intencionalidad en el sentido que evitaron el displacer de leer opiniones controvertidas, sorpresivas o escandalosas. Por el contrario, si bien las intervenciones de los alumnos fueron variadas en contenido y longitud, todas fueron recepcionadas con total naturalidad. Por último, en este foro los cuatro principios de la cooperación fueron respetados en el ciento por ciento de los casos.

Coincidencias con las observaciones de los Foros I y II

Por un lado, se observó sinceridad, lo cual les permitió a los alumnos compartir con los otros aquello en lo que creen cierto; por el otro, se preocuparon por compartir sus ideas respecto de la consigna dada, evitando dar información irrelevante. Además, se observó interés en las ideas de los otros ya que algunas opiniones, si bien personales, fueron generadas a partir de los mensajes publicados con anterioridad. Finalmente, se observó en todos los mensajes seleccionados la ausencia de ambigüedades o incoherencias, de modo que todos los participantes expusieron sus ideas con claridad.

Conclusión

Las consideraciones previas llevan a concluir que en el proceso de construcción de conocimientos en las comunidades de práctica, en donde predomina el aprendizaje colaborativo, se debe partir de las características singulares de cada discente, el desarrollo de sus competencias, los tiempos que precisa y, en especial, su grado de gestión autónoma para interactuar en el medio, con los otros en ese medio, y de esa manera, llegar a la construcción compartida de conocimientos. Así, los foros de discusión pueden convertirse en un proyecto de transformación social y cultural, que permite a los actores involucrados construir su subjetividad y conocimientos socialmente como miembros de una comunidad de práctica.

Dicha subjetividad singular se construye en el conjunto de intercambios de identidades individuales y caracteriza la integración a la membresía.

Por otro lado, las comunidades de práctica en general, y las comunidades de construcción de conocimientos en particular, pueden pensarse como herramientas para la creación y diseminación de conocimientos.

En este estudio piloto, los resultados revelaron una tendencia positiva marcada hacia la implementación de foros virtuales de discusión asincrónica como un medio de comunicación interpersonal en inglés, ya que se conformó una comunidad de práctica

donde todos los participantes interactuaron de manera colaborativa. Por un lado, los foros permitieron que los alumnos y docentes intercambiaran mensajes con naturalidad y de forma cooperativa. Por el otro, la comunicación entre unos y otros y en cada grupo fomentó la interacción social de todos los sujetos que actuaron con cierto grado de autonomía y una marcada responsabilidad. Esto coadyuvó al desarrollo de la competencia escrita y de la competencia comunicativa en la L2 por parte de los alumnos. Respecto del uso del inglés, se observó una mejora significativa reflejada en la complejidad de cláusulas y la elección de vocabulario de los mensajes publicados. Por lo tanto, se puede afirmar que los foros virtuales de discusión asincrónica constituyen uno de los entornos virtuales más cooperativos para el desarrollo, aplicación, análisis y utilización sostenida de las macro habilidades en la L2, y son un potencial educativo que debe ser aprovechado en el ámbito universitario.

Bibliografía

- Avanza (2004). Portal para el Desarrollo Colombiano - Proceso de construcción de Comunidades de Conocimiento, 5 de abril.
- Bornas, X. (1994). *La autonomía personal en la infancia. Estrategias cognitivas y pautas para su desarrollo*. España: Siglo XXI.
- Brennan, M. (2004). Blended Learning and Business Change. *Chief Learning Officer Magazine*. [en línea]. Disponible en: <http://www.clomedia.com/content/anmviewer.asp?a=349>
- Citera, M. (1988). "Distributed teamwork: The impact of communication media on influence and decision quality". *Journal of the American Society for Information Science*, 49, 9, 792-800.
- Davis, E.; Fernández, N. & Mailhes, V. (2011). "Redes sociales y el desarrollo de las macrohabilidades lingüísticas discursivas". En: D'Angelo, C. G. & M. C. Marchese (compiladoras) *El rol del discurso en los medios masivos de comunicación. Actas del I Congreso Internacional de Discurso y Medios*. Buenos Aires, 19-21 de Septiembre de 2011. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, U.N. de Buenos Aires.
- Doueih, M. (2010). *La Gran Conversión Digital*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Driscoll, M. P. & Vergara, A. (1997). "Nuevas tecnologías y su impacto en la educación del futuro". *Pensamiento Educativo*, 21. Santiago de Chile, Pontificia Universidad Católica.
- Grice, H. P. (1978). "Further notes on logic and conversation". En Cole, P. (1978). *Syntax and Semantics 9: Pragmatics* (pp. 113-28). New York: Academic Press.
- Grice, P. H. (1975). "Logic and conversation". *Syntax and Semantics*. Vol. 3. Cole, P. & Morgan, J.L. (Eds.). New York: Academic Press.
- Gros Salvat, B. (2004). "La construcción del conocimiento en la red: límites y posibilidades". *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, ISSN-e 1138-9737, N° 5, 2004.
- Hoadley, C. M., & Kilner, P. G. (2005). "Using technology to transform communities of practice into knowledge-building communities". *ACM SIGGROUP Bulletin*, 25(1), 31-40.

- Hudson, B. (2002). "Critical dialogue online: Personas, covenants, and candlepower". En K. E. Rudestam, & J. Schoenholtz-Read (Eds.), *Handbook of online learning: Innovations in higher education and corporate training* (pp. 53-90). London: Sage.
- Kamil, C. (1982). "La autonomía como objetivo de la educación: implicaciones de la teoría de Piaget". *Infancia y aprendizaje*, N° 18, 3-32.
- Karayan, S. & Crowe, J. (1997). "Student perspectives of electronic discussion groups". *THE Journal: Technological Horizons in Education*, 24, 9, 69-71.
- Lakoff, G. (1989). "Some Empirical Results about the Nature of Concepts". *Mind and Language* 4 (1-2), 103-129.
- Lakoff, G. (1973). "Hedges: A Study in Meaning Criteria and the Logic of Fuzzy Concepts". *Journal of Philosophical Logic* 2 (4), 458-508.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Monereo, C. & Castelló, M. (1997). Las estrategias de aprendizaje. Cómo incorporarlas a la práctica educativa. Barcelona: Edebé.
- Monereo, C. & Barbera, E. (2000). "Diseño instruccional de las estrategias de aprendizaje en entornos educativos no-formales". En Monereo et al. (2000). Estrategias de aprendizaje. Barcelona: Edebé.
- Palloff, R. & Pratt, K. (1999). Building learning communities in cyberspace. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pozo, I. & Monereo, C. (Coords.) (1999). El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículo. España: Aula XXI Santillana. Madrid, Visor/Ediciones de la Universitat Oberta de Catalunya.
- Smith, D. & Hardaker, G. (2000). "E-Learning innovation through the implementation of an Internet supported learning environment". *Educational Technology and Society*, 3, 1-16.
- Villavicencio, L. M. (2004). "El aprendizaje autónomo en la educación a distancia". Memorias LATINEDUCA.
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Madrid: Crítica.
- Warschauer, M. (1997). "Computer-mediated collaborative learning: theory and practice". *Modern Language Journal*, 8, 4, 470-481.
- Wenger, E. (1998). "Communities of practice: Learning, meaning, and identity". Cambridge: Cambridge University Press.

Redes sociales educativas on-line: conformación de una comunidad de práctica en inglés

Davis, Efraín
Igarza, Santiago
Saraceni, Ana Claudia
Universidad Nacional de La Matanza

En la actualidad, las universidades proponen que sus alumnos, futuros profesionales, desarrollen nuevas competencias digitales con el fin de prepararse para tareas colaborativas en el área profesional, laboral o académica. Este trabajo presenta la indagación previa al desarrollo de una red social educativa como dispositivo tecnopedagógico para la construcción de una comunidad de práctica intercultural en la que se intercambien en inglés conocimientos, ideas e intereses, a la vez que se profundice la autonomía de los usuarios. Para ello, se describirán tres instrumentos para la recolección de datos que contribuyan al diseño de la mencionada red: el primero, para ser utilizado por el equipo de investigación y, los dos restantes, para administrar a una muestra significativa de alumnos. En principio, se busca una caracterización de las redes sociales para reconocer las aplicaciones más recurrentes y significativas que favorecen la interacción en la comunicación. La conformación de una comunidad de práctica en inglés a partir de una red social con características propias servirá para generar un entorno único y singular con nuevas aplicaciones interactivas que podrán utilizarse, a la vez, como elementos mediadores de un aprendizaje sociocultural colaborativo.

Palabras clave: artefacto tecno-pedagógico, comunidad de práctica intercultural, comunicación, inglés

Estado actual del conocimiento

La red social como artefacto tecno-social-pedagógico

La mayoría de las universidades promueve el desarrollo de las nuevas competencias digitales para que sus alumnos se conviertan en usuarios competentes y puedan enfrentar las demandas del campo académico, laboral y profesional en el contexto mundial globalizado. Por otro lado, uno de los aspectos más importantes del uso de un entorno virtual en el ámbito universitario radica en la naturaleza de la comunicación computacional que favorece y alienta el aprendizaje autónomo. Este tipo de comunicación incrementa sustancialmente la motivación de los alumnos, fomenta el trabajo colaborativo y genera oportunidades para el aprendizaje de las nuevas habilidades computacionales.

Es una realidad que las redes sociales ya se están empleando como soporte en contextos de educación a distancia, entonces, el aprovechamiento al máximo de sus capacidades puede servir para generar un nuevo dispositivo tecnológico que abarque tanto el ámbito social como el pedagógico. Estas nuevas aplicaciones interactivas pueden utilizarse, a la vez, como elementos mediadores de un aprendizaje sociocultural colaborativo. Este entorno singular podrá conformar, además, una comunidad de práctica intercultural que según Giménez Romero (2003:13), puede definirse “como un grupo que fomenta el aprendizaje mutuo, la cooperación y el intercambio y que además está orientada a construir la unidad y la igualdad desde el reconocimiento de las diferencias culturales, es

decir, a partir de la diversidad cultural”. Estas afirmaciones plantean la necesidad de definir los conceptos sobre los que se funda la indagación.

Comunidad de práctica

En el marco del enfoque sociocultural Vygotsky (1978) se define al aprendizaje como un hecho colectivo frente a la idea clásica que lo limita a un proceso individual. En este sentido, el aprendizaje implica la participación en una comunidad y la adquisición de conocimientos se convierte en un proceso de carácter social.

Según Wenger, McDermott y Snyder (2002: 56) una comunidad de práctica es “un grupo de personas que comparten una preocupación, un conjunto de problemas o un interés común acerca de un tema, y que profundizan su conocimiento y pericia en esta área a través de una interacción continuada”. Es indispensable que la misma tenga un moderador para garantizar su funcionamiento organizado por medio de la promoción de la participación y la gestión de los contenidos intercambiados entre sus miembros, la identificación de los contenidos relevantes y su almacenamiento de manera adecuada para facilitar su recuperación.

Wenger (2001: 33) sostiene que “desde el principio de la historia, los seres humanos han formado comunidades que acumulan su aprendizaje colectivo en prácticas sociales – comunidades de práctica”. Según este autor, lo que distingue a estas comunidades es que no consideran el conocimiento de su especialidad como objeto, sino que lo entienden como un elemento vivo de su práctica, aún cuando se documenta. El conocimiento es “un acto de participación” (op.cit: 34). Este modelo de comunidad de aprendizaje, de difícil aplicación en contextos educativos tradicionales por sus diversas limitaciones cobra fuerza en el contexto de las nuevas tecnologías y la educación a distancia.

Problemática a investigar

Si bien resulta indiscutible que las nuevas tecnologías han ocupado el ámbito universitario para arraigarse tanto entre el alumnado como entre el claustro docente, cabe preguntarse, entonces, ¿de qué manera es factible capitalizar esa tecnología en función de la construcción de conocimiento, ya sea teórico o práctico, y de la integración intercultural, por medio del uso del inglés? En consecuencia es imperativo indagar sobre aquellas aplicaciones tecnológicas que resulten más significativas para la comunicación y analizar cómo estas influyen en la elección de las estrategias pedagógicas de los docentes. En este sentido, Alcaraz et al (2009) sostienen que “los especialistas admiten que es preciso repensar el vínculo entre educación y tecnologías. Y reiteran la importancia de usar las tecnologías con criterio y pertinencia para evitar caer en la creencia de que la innovación en las aulas es un asunto que se reduce a la mera inclusión de recursos y artefactos.” y explican que:

Puestos a diseñar proyectos con estas tecnologías, más de una vez se generan propuestas banales, hostiles y simplificadas. Por verse obligados a usar las tecnologías que los jóvenes adoptan para su comunicación, se las pretende utilizar comunicativamente en el salón de clases y se terminan generando propuestas empobrecidas de los desarrollos de la ciencia o las tecnologías (Alcaraz et al, op.cit.:8).

La introducción de las tecnologías en el ámbito universitario implica que los docentes recurran a su creatividad y conciban otras formas para facilitar la construcción del

conocimiento. Es decir, los docentes deben adquirir las competencias necesarias para reformular sus prácticas y, asimismo, desarrollar estrategias adecuadas para una efectiva implementación de las herramientas tecnológicas a su alcance, enmarcadas en un modelo pedagógico adecuado.

Por otro lado, el enfoque sociocultural, es fundamental para explicar la meta a la cual se apunta, ya que de él se desprende el concepto de aprendizaje colaborativo. Todo aprendizaje es social y mediado, de modo que las relaciones sociales para su construcción adquieren un valor fundamental. El aprendizaje se concibe como un proceso que surge de lo interpersonal hacia lo intrapersonal, donde la creación de conocimiento se produce como resultado de la interacción de los sujetos en un contexto determinado. Los intercambios sociales entre los individuos están mediados por artefactos culturales que funcionan como eslabones entre lo personal e individual y entre lo social y colectivo, además de ser esquemas mentales que influyen en el desarrollo de la mente. De ahí, el concepto central de la zona de desarrollo próximo (Vygotsky, op. cit.).

El aprendizaje visto desde el enfoque socio-cultural se potencia por medio de la teoría de la actividad (Leontiev, 1978). Es decir, la acción no implica sólo hacer algo, sino hacer algo motivado ya sea por una necesidad biológica o bien una necesidad construida culturalmente. En la era de la post-información, una necesidad cultural ya instalada es la de interactuar en un entorno virtual de manera eficaz como “un sistema de interacciones cuidadosamente diseñado que organiza e induce la influencia recíproca entre los integrantes de un equipo” (Johnson & Johnson, 1989: 63).

En este marco, también se propone el trabajo colaborativo desde una perspectiva intercultural ya que la diversidad cultural presente en el mundo actual no se puede soslayar. Como destaca Albarracín (2003), “(...) resulta vital conocer a las diferentes comunidades que coexisten en una región multicultural para poder proveerlas de una educación equitativa” (2003: 16). Asimismo, “(...) la interculturalidad es fundamental para la construcción de una sociedad democrática” (Zúñiga & Ansión, 1997: 7).

Entonces, los conceptos de multiculturalidad e interculturalidad constituyen los pilares en la construcción de una comunidad equitativa. En términos generales, la multiculturalidad hace referencia a la existencia concurrente de grupos de personas con tradiciones culturales diferentes en una misma región, mientras que la interculturalidad se refiere a las relaciones e interacciones entre estas culturas coexistentes, lo que implica la noción de respeto e igualdad entre las culturas. Como afirman Zúñiga y Ansión (1997) “La interculturalidad implica la actitud de asumir positivamente la situación de diversidad cultural en la que uno se encuentra. Se convierte así en principio orientador de la vivencia personal en el plano individual y el principio rector de los procesos sociales en el plano axiológico social.” (6)

De este modo, desde una perspectiva intercultural, se promueve la construcción de una comunidad de práctica sociocultural que fomenta el aprendizaje mutuo, la cooperación y el intercambio (Giménez Romero, 2003), y que además está orientada a construir la unidad y la igualdad desde el reconocimiento de las diferencias culturales, es decir, a partir de la diversidad cultural.

Resultados esperados

A partir de este marco de referencia, en esta línea de investigación, se intenta encontrar una respuesta a la siguiente pregunta ¿hasta qué punto una red social se constituye en una herramienta tecno-pedagógica que amplíe la posibilidad de comunicación

y educación intercultural de sus usuarios en inglés, con una mejor y mayor posibilidad de interactividad sociocultural? Como respuesta tentativa, planteamos la siguiente hipótesis: la creación de una red social generada en el ámbito de la UNLaM puede convertirla en un instrumento tecno-pedagógico que genere más oportunidades de interacción social para una comunicación intercultural efectiva en inglés.

Se espera que esta red pueda funcionar como andamiaje para una interactividad socio-educativa sostenida entre los usuarios. Así, incluirá tareas de presentación, práctica, producción, reflexión, resolución de problemas, etc., para facilitar la comunicación, promover la interacción en la L2 y generar un espacio mediador de un aprendizaje sociocultural colaborativo. A su vez, la red social servirá para el desarrollo no sólo de las cuatro macro-habilidades lingüísticas en inglés de manera integrada, sino también de una quinta macro-habilidad: la interactividad digital.

Instrumentos de recolección de datos

Para la recolección de datos se han diseñado tres grillas (ver Anexo): La primera para la observación y análisis descriptivo de diversos diseños de redes sociales a responder por el grupo de investigación; la segunda de observación y análisis descriptivo de las actitudes y respuestas de los usuarios (alumnos) frente al uso de las redes sociales y, por último, una de observación y análisis descriptivo sobre literacidades digitales en la universidad

Descripción y justificación de los instrumentos

1- Observación y análisis descriptivo de diversos diseños de redes sociales a responder por el grupo de investigación

Esta primera grilla consta de diez (10) aspectos a explorar:

- El primero indaga sobre las características de las redes sociales para determinar cuáles de sus recursos se utilizan en mayor medida y de qué forma.
- El segundo intenta descubrir el tipo de organización de la red social: Un nodo raíz que evite la dispersión.
- El tercero busca develar si el avance en la exploración se corresponde con un progreso paralelo en el nivel de complejidad y/o profundidad de la información o la red social muestra discontinuidades. La falta de una clara dependencia entre una página y el avance inmediato contribuiría a desorientar al usuario.
- El cuarto aspecto enumera los auxiliares de navegación más comunes para evitar la desorientación del usuario y garantizar una búsqueda certera. La opción (a) se refiere a los vínculos de realce; la (b) al botón de avance y retroceso de una página a otra; la (c) a la “visión ojo de pez”, que consiste en un gráfico que muestra la estructura alrededor del nodo actual y sus cercanías; la (d) se refiere al mecanismo del “tour guiado” que denota una linealidad rígida. Una visión panorámica contribuye a encontrar senderos más fácilmente.
- Dado que algunos productos hipermediales cerrados ofrecen vínculos que los enlazan a un medio abierto que es la Internet, se desea averiguar si el usuario trabaja con un límite de opciones para la navegación o tiene acceso ilimitado a infinita información.
- El quinto aspecto planteado busca conocer la percepción personal del informante sobre el grado de entropía de las vinculaciones en la red social en cuestión, que podrían dar lugar a la desorientación del usuario, y los detalles de esa situación.

- Las cuestiones 6, 7, 8 y 9 intentan obtener una descripción del tipo de comunicación, el grado de privacidad y las funciones que se ofrecen en la red social a fin de determinar sus características deseables.
- Por último, se busca determinar si los usuarios perciben que la red social permite la interacción entre miembros de diferentes culturas. Además, en el caso de las respuestas afirmativas, se intenta obtener información respecto a los detalles de esa interacción.

2- Grilla de observación y análisis descriptivo de las actitudes y respuestas de los usuarios (alumnos) frente al uso de las redes sociales

Este instrumento intenta obtener información acerca de las actitudes y respuestas de los usuarios frente al uso de las redes sociales para conocer hasta qué punto y de qué manera utilizan las funciones que estas ofrecen y, así, determinar qué características de las mismas son deseables para incluir en el diseño propio.

La grilla se compone de siete (7) aspectos de relevancia para esta investigación:

- La frecuencia con la que los usuarios hacen uso de las funciones que ofrece la red social.
- La posibilidad de determinar las funciones más comunes de las redes sociales utilizadas con mayor frecuencia para seleccionar cuáles adoptar. Este aspecto completa al anterior por cuanto muestra qué tipo de recursos postean los usuarios con mayor frecuencia para establecer el tipo de actividad que prefieren realizar en el entorno de la red social.
- La determinación de la intención de los usuarios cuando hacen uso de la red social; es decir, si desean compartir sus actividades en la red con cualquier persona o prefieren compartirlas con un número limitado de usuarios.
- La factibilidad, en líneas generales, de establecer si los usuarios optan por el tipo formal o informal en sus mensajes e intercambios.
- El conocimiento si los estudiantes han interactuado con miembros de otras culturas en la universidad; es decir, sin el uso de la red social.
- La comprobación si los alumnos establecieron contacto con otros estudiantes pertenecientes a culturas diferentes de la propia por medio de la red social.

Las dos últimas consideraciones permitirán establecer una comparación entre las interacciones multiculturales con y sin el uso de la red social. Además, se podrá vislumbrar si la red social contribuye a la integración de estudiantes de diferentes culturas. En el caso de las respuestas afirmativas, se desea conocer qué aplicaciones se utilizaron para llevar a cabo dicha interacción.

- Por último, se explora la percepción que tienen los participantes del estudio, usuarios de la red social, sobre el impacto del entorno virtual; es decir, si este facilita la integración entre estudiantes de diferentes culturas. En el caso de las respuestas afirmativas, se intenta determinar en qué medida los usuarios de la red social perciben este fenómeno.

3- Grilla de observación y análisis descriptivo sobre literacidades digitales en la universidad

El principal objetivo de este instrumento es recabar información sobre la experiencia previa de los alumnos en el uso de la Web 2.0 con fines académicos.

En este sentido, se indaga sobre el tipo de material, impreso o digital, que predomina en el universo de alumnos donde se propone emplear la red social. Esta cuestión requiere información tanto sobre la motivación que origina el uso del material digital como sobre la frecuencia con la que accede al mismo.

La web social favorece un cambio de equilibrios en el binomio diseñador-productor de variados formatos textuales frente al receptor debido, por un lado, a las múltiples posibilidades de elaboración colectiva que ésta ofrece, y, por otro, al incentivo de construirlos en colaboración con otros usuarios. En este contexto de predominio de lo digital y de la web social, la universidad tiene que replantearse su rol y relevancia en las nuevas formas de creación y difusión del conocimiento fuera de sus fronteras tradicionales. En principio, esta pregunta indicaría la cantidad de alumnos que utiliza la web 2.0 para el desarrollo de trabajos colectivos. Las posibilidades que ofrece la web social, dada su naturaleza dialógica, permiten procesos más rápidos y participativos del intercambio de conocimiento. A través de este cuadro se recaba información sobre el tipo de aplicación utilizada por los alumnos y la frecuencia de uso.

Además, al indagar sobre los procesos metacognitivos de los alumnos, podremos obtener información acerca de su pensamiento estratégico para regular la propia actividad de aprendizaje y reflexionar sobre sus logros y retrocesos. Desde una perspectiva constructivista y significativa del aprendizaje, se busca conocer el grado de toma de consciencia de los alumnos que acompañan su labor intelectual.

Los aspectos que se plantean intentan indagar sobre la construcción de la identidad personal de cada alumno en el entorno virtual. Debido a que los individuos comparten ciertas afiliaciones, características, preferencias, etc. grupales socialmente determinadas, una comunidad de práctica como la web social también contribuye a especificar al sujeto (alumno-usuario) y su sentido de identidad.

La autoevaluación de las competencias digitales además de fomentar una actitud reflexiva y el pensamiento crítico, funciones propias de la universidad, aporta información sobre la literacidad informacional de los alumnos-usuarios

Bibliografía

- Alcaraz, M., Espósito, P., Kratje, J. & Roa, A., (2009). "Educación y tecnologías, una relación cada vez más intensa". *El Paraninfo*, Julio 2009, 8-9.
- Albarracín, L. (2003). *Multiculturalidad y plurilingüismo: el derecho al uso de la propia lengua; VI Jornadas Internacionales de Educación: "Educación: Complejidad, Rupturas y Desafíos"*, Facultad de Ciencias de la Administración, 4-6 de Septiembre de 2003. Concordia: Universidad Nacional de Entre Ríos.
- Giménez Romero, C. (2003). "Pluralismo, Multiculturalismo e Interculturalidad: Propuesta de clarificación y apuntes educativos". *Educación y Futuro: Revista de Investigación Aplicada y Experiencias Educativas* N° 8. Editorial CES Don Bosco-EDEBÉ, Abril 2003, 9-26.
- Johnson, D. W. & Johnson, R.T. (1989). *Cooperation and Competition: theory and research*. Edina, M.N.: Interaction.
- Leontiev, A. N. (1978). *Activity, consciousness, and personality*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Boston: Harvard University Press.

- Wenger, E., McDermott, R. & Snyder, W. M. (2002). *Cultivating communities of practice*. Boston: Harvard Business.
- Wenger, E. (2001): *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.
- Zúñiga, M. & Ansión, J. (1997). “¿Qué entender por interculturalidad?” *Interculturalidad y Educación en el Perú*, Foro Educativo, 1997. Disponible en <http://www.concytec.gob.pe/foroafroperuano/interculturalidad.htm>

Anexo

Instrumentos de recolección de datos

1. Grilla de observación y análisis descriptivo de diseños de redes sociales a responder por el grupo de investigación.

1. *La pantalla inicial de la red social ofrece: (Marcar con una cruz)*
 - a. *Muchos íconos de navegación:* _____
 - b. *Algunos íconos de navegación:* _____
 - c. *Pocos íconos de navegación:* _____
 - d. *Muy pocos íconos de navegación:* _____
2. *Cada pantalla a la que accedió, (Marcar con una cruz)*
 - a. *¿contenía información que dependía claramente de la pantalla visitada antes?*
 - b. *¿contenía información cuya relación con la pantalla anterior no era clara?*
3. *¿Posee la red social: (Indicar Sí o No en cada ítem propuesto)*
 - a. *marcas que indiquen por dónde se navegó ya?* _____
 - b. *maneras de avanzar y retroceder entre pantallas?* _____
 - c. *alguna clase de vista panorámica (una especie de mapa) que permita ver la relación entre pantallas o conceptos vinculados?* _____
 - d. *sugerencias para vincular pantallas?* _____
4. *¿Tiene la red social posibilidades de vincularse con otros documentos alojados en Internet?* Sí ☐ No ☐
5. *¿El uso de la red social le produjo en algún momento de su búsqueda una sensación de desorientación?* Sí ☐ No ☐
Si la respuesta fue afirmativa, ¿en qué circunstancia?
6. *¿Tiene la red social posibilidades de cargar archivos multimediales?*
 Sí ☐ No ☐
7. *¿Ofrece la red social comunicación sincrónica/asincrónica por medio de las siguientes opciones? Marcar con una cruz.*

-Chat	<input type="checkbox"/>
-Video conferencia	<input type="checkbox"/>
-Mensajería	<input type="checkbox"/>
-Foro	<input type="checkbox"/>
-Blog	<input type="checkbox"/>
-Tweet	<input type="checkbox"/>

8. ¿Cuáles de los siguientes grados de privacidad se ofrecen? Marcar con una cruz.
- Público ☐
 - Amigos ☐
 - Personalizado ☐
 - Grupos ☐
 - Otro: _____
9. ¿Qué tipo de funciones ofrece la red social? Marcar con una cruz
- Publicar noticias ☐
 - Publicar fotos, vídeos, enlaces. ☐
 - Adjuntar archivos.doc ☐
 - Crear eventos. ☐
 - Crear un anuncio ☐
 - Crear una página ☐
 - Crear grupos de amigos ☐
 - Buscar amigos ☐
 - Buscar empleo ☐
 - Realizar suscripciones ☐
 - Usar juegos online ☐
10. ¿Brinda la red social la posibilidad de interactuar con miembros de otras culturas?
 Sí ☐ No ☐
 Si su respuesta fue afirmativa, por favor, describa de qué modo.

1. Grilla de observación y análisis descriptivo de las actitudes y respuestas de los usuarios (alumnos) frente al uso de las redes sociales

1.- ¿Con qué frecuencia los usuarios hacen uso de las funciones que ofrece la red social? Marcar con una cruz la opción que corresponda a cada función.

Funciones	Siempre	Con frecuencia	Con relativa frecuencia	Nunca
Publicar noticias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Publicar fotos, vídeos, enlaces	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Crear eventos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Crear un anuncio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Crear una página	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Crear grupos de amigos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Buscar amigos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Buscar empleo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Realizar suscripciones	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Usar juegos online	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2.- ¿Con qué frecuencia los usuarios postean los siguientes recursos? Marcar con una cruz la opción que corresponda a cada uno.

Recurso	Siempre	Con frecuencia	Con relativa frecuencia	Nunca
Fotos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Videos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Enlaces	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3.- ¿Qué grado de privacidad emplean los usuarios en mayor medida? Marcar con una cruz la opción que corresponda para cada uno.

Grados de privacidad	Siempre	Con frecuencia	Con relativa frecuencia	Nunca
Público	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Amigos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Personalizado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mejores amigos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Colegio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4.- ¿Qué tipo de lenguaje se observa en los mensajes? Marcar con una cruz la opción que corresponda.

Formal ☐
 Informal ☐

5. En la universidad, ¿se ha comunicado Ud. con miembros de otras culturas¹?

6. ¿Utilizó Ud. la red social para interactuar con miembros de otras culturas?

Sí ☐ No ☐

Si su respuesta fue afirmativa, por favor, indique con una cruz qué aplicación utilizó.

- Chat ☐
- Video conferencia ☐
- Mensajería ☐
- Foro ☐
- Blog ☐
- Tweet ☐

7. ¿Considera Ud. que la red social promueve la integración de miembros de distintas culturas?

Sí ☐ No ☐

Si su respuesta fue afirmativa, por favor, indique en qué medida.

3. Grilla de observación y análisis descriptivo sobre literacidades digitales en la universidad

1. ¿Con qué frecuencia accede al material de aprendizaje y comunicación académica en la universidad?

Material impreso:

Siempre ☐ Usualmente ☐ A veces ☐ Nunca ☐

Material digital:

Siempre ☐ Usualmente ☐ A veces ☐ Nunca ☐

2. Para el caso de que acceda a material de aprendizaje en forma digital, ¿cuál es el origen de ese material y con qué frecuencia recurre al mismo?

Categoría del material	Siempre	Usualmente	A veces	Nunca
Obligatorio				
Opcional				
Seleccionado por compañeros				
Búsqueda personal				

3. ¿Elabora de forma colaborativa trabajos prácticos en-línea con compañeros de la universidad?

Sí ☐ No ☐

4. Si su respuesta anterior fue afirmativa, ¿qué tipo de aplicación utiliza y con qué frecuencia? Si fue negativa, pase a la pregunta 5.

	<i>Siempre</i>	<i>Usualmente</i>	<i>A veces</i>	<i>Nunca</i>
<i>Word vía e-mail</i>				
<i>Excel vía e-mail</i>				
<i>Google docs.</i>				
<i>Skype</i>				
<i>Chat (Facebook, MSN, etc.)</i>				
<i>Videos</i>				
<i>Presentaciones Prezi</i>				
<i>Presentaciones Power Point</i>				
<i>Otros. (indique cual)</i>				

5. En su opinión, ¿en qué medida tu alfabetización digital resulta favorable para su aprendizaje?

Mucho ☐ Poco ☐ Nada ☐

6. ¿Pertenece a alguna comunidad virtual educativa?

Sí ☐ No ☐

7. Si respondió afirmativamente la pregunta 6, ¿a qué comunidad/es pertenece?

8. Si su respuesta a la pregunta 6 fue afirmativa, ¿emplea un seudónimo?

Sí ☐ No ☐

9. ¿Cómo evaluaría su manejo de la Web 2.0 en cuanto al uso de aplicaciones para su formación académica?

Muy bueno ☐ Bueno ☐ Regular ☐ Malo ☐

La webquest como recurso didáctico en clase de francés lengua extranjera

Delayel, Silvia

Giunta, Samanta

Pedrini, Sandra

Universidad de Buenos Aires – Colegio Nacional de Buenos Aires

Los materiales didácticos son un factor fundamental en todo proceso de enseñanza-aprendizaje, junto con el docente, el estudiante y el entorno. Las diferentes interacciones que se realicen con dichos recursos favorecerán el aprendizaje y el desarrollo de habilidades lingüísticas, comunicativas, cognitivas y metacognitivas. Por otra parte, las nuevas tecnologías, presentes desde hace tiempo en la vida de nuestros estudiantes, irrumpen en la escuela y ofrecen al docente un amplio abanico de opciones. A pesar de ello, gran parte del profesorado continúa priorizando recursos impresos tradicionales. Teniendo en cuenta esta situación, el presente trabajo tiene como objetivo presentar una alternativa remediadora ante las deficiencias ocasionadas por el uso excluyente del método manual en clase de Francés Lengua Extranjera (FLE). Nuestra propuesta consiste en presentar a nuestros alumnos, jóvenes preuniversitarios, una estrategia de aprendizaje por descubrimiento guiado basada en el uso de Internet: la webquest. Siguiendo a Area Moreira, trataremos de demostrar cómo, esta propuesta asociada al cine, integra los principios del aprendizaje constructivista, la metodología por proyectos y la navegación web. Abordaremos esta tarea desde la perspectiva metodológica accional planteada por el Marco europeo común de referencia para la enseñanza/aprendizaje de las lenguas, que se basa en una concepción social de la lengua y considera a los usuarios y alumnos que la aprenden principalmente como agentes sociales. El objetivo de este enfoque basado en la acción es lograr el desarrollo de una competencia plurilingüe y pluricultural, activar en el estudiante una competencia comunicativa y una competencia comprensiva de los elementos culturales de los cuales toda lengua es portadora y que, en el caso del francés, se vuelve plural en razón del concepto de francofonía.

Palabras clave: manual FLE, webquest, abordaje accional, constructivismo

Introducción

Podemos clasificar el aprendizaje en dos categorías: aprendizaje directo y aprendizaje mediado. El tema que nos ocupa en este opúsculo es justamente el segundo, es decir aquél que “deriva del contacto con sistemas de comunicación culturales” (Weber, 2011) que llamamos “medios”. Siguiendo a Área Moreira podemos afirmar que “los medios son uno de los componentes sustantivos de la enseñanza”, junto al estudiante, al docente y al contexto. Tradicionalmente, uno de los objetivos de la escuela fue alfabetizar: el educador disponía de medios textuales y alfabetizaba a sus alumnos, enseñando a decodificar y desentrañar sentido a partir de los textos e imágenes propuestos por el manual. A partir del vertiginoso desarrollo de las nuevas tecnologías, el panorama es otro. Los niños llegan a los primeros años de escolaridad habiendo tenido contacto con distintos medios audiovisuales proveedores de una “educación informal” tales como la televisión, el cine, los juegos electrónicos. Lejos de comulgar con los profetas que auguraban la

desaparición de la institución escolar en manos de las nuevas tecnologías, podemos sin embargo afirmar que estas nuevas fuentes de información y comunicación deben producir un replanteo de las funciones de la escuela. Ya no es suficiente la alfabetización textual, se hace necesario alfabetizar en los distintos tipos de lenguajes existentes, a saber lingüísticos, visuales y mediáticos así como también es imprescindible desarrollar diferentes criterios críticos de lectura en los estudiantes.

Actualmente en nuestra área de trabajo (la enseñanza de Francés Lengua Extranjera en instituciones escolares de nivel medio universitario, de ahora en más FLE), se comprueba lo afirmado por Manuel Área Moreira en su ponencia “La tecnología educativa y el desarrollo e innovación del currículum” (1996a). En ella, el autor sostiene que “gran parte del profesorado manifiesta una alta dependencia profesional del libro de texto para la puesta en práctica del currículum” y que “en los procesos de enseñanza-aprendizaje escolares existe una abrumadora hegemonía de la tecnología impresa sobre la audiovisual e informática”. Ante esta realidad, este trabajo se propone en una primera parte presentar las ventajas y desventajas del uso hegemónico del manual de texto analizando temas y estereotipos propuestos. En un segundo apartado, se definirá una tarea integradora basada en la indagación web: la webquest. Luego, se abordará la asociación del cine a dicha tarea y las posibilidades que esto ofrece a la hora de enseñar. Finalmente, se analizará el papel de dicho proyecto desde la perspectiva accional y su relación con un abordaje intercultural.

El manual de enseñanza-aprendizaje de FLE: análisis de las ventajas y desventajas de su uso excluyente.

Si afirmamos que el material impreso es el recurso más utilizado en la escuela, no estaremos diciendo nada novedoso. La mayor parte de los docentes de segunda lengua desarrolla su práctica escolar basándose en un libro o manual de texto. A este tipo de herramienta lo llamaremos método- manual¹.

El uso excluyente de este material presenta ventajas para el cuerpo docente, ya que, como afirma Área Moreira (1996b) éste encuentra en el método-manual una solución a la multiplicidad de tareas a la que debe enfrentarse, a saber: “seleccionar y organizar los contenidos, planificar cursos de acción instructiva, seleccionar y preparar materiales, desarrollar procesos de evaluación formativa”. Por otra parte, su uso también trae ventajas a nivel departamental ya que permite unificar criterios de planificación y progresión, y crear lineamientos comunes que van más allá del docente a cargo de la cátedra.

En cuanto a las desventajas podríamos señalar, siguiendo al mismo autor, que el uso exclusivo del manual tiende a “favorecer un proceso de aprendizaje receptivo y pasivo en el alumnado, a mantener el estatus quo de una metodología tradicional de enseñanza, y a ser un vehículo para la inculcación ideológica de la cultura dominante”.

El análisis de las imágenes que aparecen en los manuales de FLE confirma esta última afirmación. Aunque en los últimos años, los métodos-manuales han ido integrando algunos aspectos de la cultura francófona (mapa de los países francófonos, personajes con nombres provenientes del Maghreb, platos típicos de Túnez o Marruecos, imágenes de

¹ Para distinguir la dupla *método* y *método-manual*, recomendamos la lectura de la profesora Pasquale: Métodos, manuales y prácticas: un recorrido por la didáctica del FLE, en. Famularo, R. (comp.)(2004): *De la teoría a la práctica de la enseñanza del FLE, Francés Lengua Extranjera*, Buenos Aires, IIH-CNBA- UBA, Colección Propuestas, Serie FLE, año 5, número 9, diciembre, pp. 13-21.

paradisíacas playas antillanas, algunas fotos de escritores, deportistas o cantantes africanos o quebequenses), es abrumadora la diferencia a favor de la cultura francesa continental. Las referencias a lo francófono tienen más relación con el exotismo o la evasión que con la vida cotidiana. Por otra parte, las marcas de uniformidad no sólo se manifiestan en las imágenes sino también en el discurso. Generalmente los métodos-manuales desestiman la diversidad de niveles de lengua así como las distintas variantes regionales del francés limitando la enseñanza del FLE al francés estándar.

Ante las falencias enumeradas en el apartado anterior, consideramos que la webquest asociada al cine es el recurso complementario ideal del método-manual ya que se trata de un recurso motivador capaz de formar e informar al mismo tiempo (Libedinsky, 2011a).

La webquest

Siguiendo a Área Moreira, Delayel (2012: 27a) define la webquest como la aplicación de una estrategia de aprendizaje por descubrimiento guiado utilizando los recursos de la web. A partir de este dispositivo didáctico, los estudiantes deben realizar tareas, en forma individual o en equipo, guiados por fichas de trabajo y sitios Internet, seleccionados por el docente. La webquest compromete a los alumnos en un proceso creativo e intelectual de alto nivel porque los lleva a responder diferentes consignas, dentro de un marco estimulante en el cual la interdependencia constituye la base del trabajo. Tarea compleja, la webquest propone una manera diferente de abordar un tema, de desarrollar nuevas competencias o hacer aprendizajes más específicos en un contexto multidisciplinario y fuertemente ligado a los intereses de los alumnos. Permite también observar y evaluar en ellos varias competencias que surgen de las numerosas micro-tareas a realizar. Los estudiantes deberán comparar, elaborar, sintetizar y emitir hipótesis con el fin de enriquecer sus conocimientos. El desarrollo de competencias y los aprendizajes reales, dependen, entre otras cosas, de las acciones concretas del docente en ese sentido. Y es justamente, el docente quien debe prever, con anticipación, el recorrido web a seguir a fin de evitar búsquedas a ciegas, lo que causaría pérdida de tiempo y de motivación y, sobre todo, la pérdida de vista del objetivo a alcanzar.

Rottemberg (2011) considera que la webquest consta de seis pasos, a saber: introducción, tarea, proceso, recursos, evaluación y conclusión.

- La introducción es la sección inicial de una webquest. En este paso, la presentación de la información debe ser clara, atractiva para preparar, captar al alumno y fomentar su curiosidad. Los alumnos deben comprender claramente cuál es la idea central del tema, los objetivos y la actividad que se va a desarrollar.
- En el ítem tarea, se realiza una descripción del producto final que se espera elaboren los alumnos.
- En el proceso, se describen paso a paso las etapas que los alumnos recorrerán para concluir con el trabajo.
- Con respecto a los recursos, el docente enumerará aquellos sitios web que el alumno utilizará para desarrollar la actividad.
- En cuanto a la evaluación, el docente anticipará los criterios según los cuales la webquest será evaluada.
- Finalmente, en la conclusión, se resume la experiencia y se estimula la reflexión. Una conclusión puede invitar a enlaces sobre temas parecidos para ampliar los

conocimientos para aquellos alumnos que deseen seguir conociendo sobre el tema. También puede concluir con una pregunta que lleve a la reflexión sobre lo estudiado.

La webquest y el cine en el aprendizaje de una lengua extranjera

Desde el punto de vista metodológico, podemos fundamentar la introducción del cine en el aula -acompañado de actividades pedagógicas adecuadas, por ejemplo, una webquest- apoyándonos en lo planteado por la Perspectiva accional¹ propuesta por el Marco europeo común de referencia para la enseñanza/aprendizaje de las lenguas. Como lo explican Bertochini y Costanzo (2008: 85a) esta perspectiva encuentra su punto de anclaje en la lingüística interaccional y privilegia, dentro del marco de las teorías de aprendizaje, el cognitivismo socio-constructivista y se sustenta en las neurociencias y en la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner.

Para abordar una película según este enfoque, sabemos que no basta con mirarla, razón por la cual las actividades propuestas por el docente serán determinantes. Consideramos que la webquest es una tarea significativa porque implica operaciones cognitivas de alto nivel (Pendax, 1998: 63) y activa una competencia comprensiva de los elementos culturales de la cual toda lengua es portadora. El séptimo arte se presenta entonces como una herramienta ideal para el desarrollo de esta competencia intercultural. Los criterios posibles a tener en cuenta para la selección de películas en clase de lengua extranjera son:

- la relación con el contenido socio-cultural (la temática), los objetivos comunicativos y los objetivos lingüísticos (gramaticales y lexicales) correspondientes a la unidad o lección que se esté abordando en clase.
- el nivel de dificultad para la comprensión del lenguaje oral.
- la potencialidad de la película para que el docente pueda generar actividades significativas.

Y, retomando algunos criterios propuestos por Libedinsky (2011b):

- la adecuación a la edad de los estudiantes.
- su grado de atracción visual y su amenidad.
- la adaptación al nivel de comprensión de los alumnos del lenguaje cinematográfico empleado.

Por otra parte, el uso de la web permite el acceso a los textos periféricos de las películas, entre los cuales podemos citar: los avances, los anuncios, los eslóganes, los comentarios de los aficionados, las entrevistas a actores, guionistas y directores, los relatos sobre el backstage y las críticas de los especialistas, tal como lo enumera Libedinsky

¹ Esta perspectiva considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto. Aunque los actos de habla se dan en actividades de lengua, estas actividades forman parte de un contexto social más amplio, que por sí solo puede otorgarles pleno sentido. Hablamos de «tareas» en la medida en que las acciones las realizan uno o más individuos utilizando estratégicamente sus competencias específicas para conseguir un resultado concreto. El enfoque basado en la acción, por lo tanto, también tiene en cuenta los recursos cognitivos, emocionales y volitivos, así como toda la serie de capacidades específicas que un individuo aplica como agente social. (Capítulo 2 del MCERL).

(2011c). Todos estos son recursos didácticos a partir de los cuales se pueden proponer tareas para el aprendizaje de la lengua meta. Esto facilita las posibilidades de aprendizaje en autonomía en un marco guiado.

La interculturalidad a través del cine y la webquest

Nuestra propuesta didáctica consiste en asociar el cine a la webquest. Esta tarea permite el descubrimiento de culturas recíprocas y favorece la alteridad. El prefijo *inter* indica "interacción", conexión entre dos culturas, la del alumno y la de la lengua meta. "Siguiendo a Abdallah-Pretceille, citada por Bertocchini y Costanzo (2008b), nos habla de interacción entre dos identidades que se dan recíprocamente sentido, Galisson (1999), de diálogo entre culturas, Puren (2002), de co-cultura, es decir, un hacer juntos, a pesar de y con nuestras diferencias" (Delayel 2012: 29b).

Creemos que el cine puede favorecer el desarrollo de una competencia comunicativa-cultural y que, además, puede transformarse en un instrumento eficaz a la hora de desarticular estereotipos culturales.

Bertocchini y Costanzo (2008) afirman que los estereotipos nos proveen de representaciones concretas que permiten a los individuos categorizar lo que no conocen personalmente o aquello con lo que han tenido contactos ocasionales. Según estas autoras, los estereotipos están siempre activos en el discurso social, presentan rasgos contradictorios y el mismo estereotipo puede ser positivo o negativo según el contexto de uso. El carácter reduccionista de estos fenómenos lleva a categorizaciones fáciles que dan seguridad al individuo porque le proporcionan una visión del mundo sin matices, pero socialmente coherente y sobre todo compartida (Delayel 2012: 29c).

Las películas "Amigos intocables" y "Profesor Lazhar" son ejemplificadoras de esta problemática y contribuyen a desandar estereotipos.

La primera narra la relación entre dos hombres procedentes de entornos diferentes. Uno, Driss, de origen senegalés, vive en las afueras de París y acaba de cumplir una pena de seis meses de cárcel; el otro, Philippe, un aristócrata que ha quedado tetrapléjico a causa de un accidente de parapente. Driss, el joven negro con antecedentes penales, responde al anuncio del millonario que busca a alguien para cuidarlo. Sorprendentemente, pese a su agresividad durante la entrevista, Philippe lo contrata. Según explica luego, lo que le gustó de Driss fue ver que no le tenía compasión.

Aunque a primera vista no parece la persona más indicada para cuidarlo, juntos aprenden a mezclar la música de Vivaldi con el soul de 'Earth, Wind & Fire', y a moverse entre la dicción elegante y el mundo del arte con la jerga callejera. Dos mundos enfrentados que, poco a poco, congenian hasta forjar una amistad disparatada, divertida y sólida.

La segunda película transcurre en Montréal donde una maestra de escuela primaria se suicida. Bachir Lazhar, un inmigrante argelino, es contratado rápidamente para que la sustituya a pesar de que todavía se está recuperando de una tragedia personal. Él llega a conocer a sus alumnos a pesar de la diferencia cultural evidente desde el primer día de clase y de su dificultad para adaptarse a las limitaciones del sistema escolar. A medida que los niños tratan de superar el suicidio de su antigua maestra, nadie en la escuela es consciente del doloroso pasado de Bachir ni de su precaria condición de refugiado.

A continuación, proponemos, a título de ejemplo, algunas actividades de comprensión auditiva (CA) y escrita (CE), de producción escrita (PE) y oral (PO), que pueden ser utilizadas para explotar las películas mencionadas o cualquier otra, a elección del docente o sugerencia de los alumnos.

- De CA: A partir de una secuencia dada de la película, disponible en la web, escucharla atentamente y responder a un ejercicio de elección múltiple o de emparejamiento.
- De CE: Presentar la transcripción de otra secuencia, leerla, responder a un ejercicio de elección múltiple y justificar a partir del texto.
- De PE: Luego de haber visitado determinados sitios web sugeridos (por ejemplo, las oficinas de turismo de las dos grandes ciudades francófonas mencionadas en las películas citadas), redactar un texto descriptivo detallando similitudes y diferencias de ambas ciudades.
- De PO: Grabar o filmar un juego de roles inspirado en una secuencia significativa de la película.

Para resumir la experiencia y estimular la reflexión, se proporcionará a los alumnos un cuestionario que contiene, listadas, estrategias metacognitivas, cognitivas y socio-afectivas. Los alumnos identificarán aquéllas que utilizaron a lo largo del proceso de realización de la webquest y discutirán sobre ellas en una clase-debate.

Conclusión

En el primer apartado del presente artículo hemos enumerado las ventajas y desventajas del empleo exclusivo del manual.

Posteriormente, hemos presentado una herramienta, la webquest, que propone un proceso de aprendizaje guiado con recursos procedentes de Internet. La webquest, en nuestra propuesta, asociada al cine, promueve la utilización de habilidades cognitivas superiores, el trabajo cooperativo y la autonomía de los estudiantes.

Finalmente, hemos analizado la posibilidad que el cine ofrece a la hora de desarticular representaciones y descubrir nuevas culturas. El séptimo arte permite entrar en contacto con la sensibilidad de otro y por lo tanto, desde esa otra visión del mundo, cuestionar sus propios valores y juicios y así plantear respuestas alternativas. Es por eso que nos interesa destacar la importancia del cine como recurso fundamental en la formación de futuros ciudadanos críticos capaces de abrirse a la alteridad.

Bibliografía

- Área Moreira, M. (1996): *La tecnología educativa y el desarrollo y la innovación del currículo*, mayo 2005.
- Bertocchini, P. & Costanzo, E. (2008): *Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE*, Paris, CLE International.
- Delayel, S. (2012). “La cyber-quête y el cine : dos valiosas mediaciones para la enseñanza de una lengua extranjera” *Revista de la SAPFESU* Año XXX nº35, pp. 27-30, Buenos Aires.
- Galisson, R. (1999). “La pragmatique lexicoculturelle pour accéder autrement, à une autre culture, par un autre lexique” *ELA* nº 116, pp 477-480, Paris: Didier Érudition.
- Pendax, M. (1998). *Les activités d'apprentissage en classe de langue*. Paris, Hachette.
- Puren, C. (2002). “Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle –co-culturelle” *Les langues modernes*, 3, p. 67, Paris, Nathan.

Sitografía

Allo Cine. <http://www.allocine.fr>

Área Moreira, M. (2008): *Webquest: una estrategia de aprendizaje por descubrimiento basada en el uso de Internet*; Laboratorio de Educación y Nuevas Tecnologías Universidad de La Laguna <http://webpages.ull.es/users/manarea/publicaciones.html> Consultado en julio de 2011.

Marco Europeo Común de Referencia para las lenguas http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf Consultado en julio 2011.

Libedinsky, M. (2011). *Los materiales didácticos: lenguaje y mediación*. Clase 3: Cine y educación. FLACSO. <http://virtual.flacso.org.ar/mod/book/view.php?id=45521..> Consultado el 28/7/2011.

Rottemberg, R. (2011). *Las tecnologías de la información y la enseñanza*. Clase 5: *la WQ*. Curso: Materiales Didácticos: lenguajes y mediaciones para la enseñanza. http://virtual.flacso.org.ar/file.php/767/Clase_5_ppt/clase5.ppt#326,8 Consultado el 26/7/2011.

Weber, V. (2011). *Los materiales didácticos: lenguaje y mediación*. Clase 1: Mediaciones en la enseñanza. FLACSO <http://virtual.flacso.org.ar/mod/book/view.php?id=45513> Consultado el 26/7/2011.

Las webquests: uso de la información en la red para lograr el aprendizaje en Lengua Inglesa I

Eliggi, María Graciela
Montserrat, Liliana Inés
Pérez Bustillo, María Elena
Universidad Nacional de La Pampa

Motivar a los estudiantes para que desarrollen un aprendizaje metacognitivo y a la vez plasmen de forma correcta su trabajo no es una tarea fácil. Tampoco lo es lograr que dicho proceso represente un cierto grado de autonomía para el estudiante. Uno de los medios para lograrlo es asignar una tarea que represente un desafío, que sea motivadora, una labor. En la actualidad, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) nos ofrecen la posibilidad de realizar actividades de índole procedimental usando una computadora e Internet y de este modo ampliar y favorecer la promoción de otros procedimientos y lograr así desarrollar un aprendizaje significativo. El presente trabajo tiene como objetivo compartir la experiencia de la cátedra de Lengua Inglesa I, perteneciente al primer año de las carreras Profesorado en Inglés y Licenciatura en Lengua y Literatura Inglesas de la Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam., en el uso de la información mediante la aplicación de las Webquests (WQs), las cuales ofrecen mucho potencial para la realización de actividades de aprendizaje basadas en la Red.

Palabras clave: autonomía, TIC, Webquest, la Red, aprendizaje

Introducción

Motivar a los estudiantes para que desarrollen un aprendizaje metacognitivo y a la vez plasmen de forma correcta su trabajo no es una tarea fácil. Tampoco lo es lograr que dicho proceso represente un cierto grado de autonomía para el estudiante. Sin embargo, nuestra cátedra, realiza una constante búsqueda de soluciones a los problemas propios del estudiante de primer año en respuesta a la necesidad de introducir mejoras en nuestra actividad docente que los ayuden a desarrollar un aprendizaje verdaderamente significativo y metacognitivo. El objetivo es hacer que dicho aprendizaje les sirva en su formación presente y contribuya a su desempeño futuro. Es por ello que, permanentemente, tratamos de revisar nuestra práctica y la de los estudiantes de manera combinada y también, desde hace ya varios años y, como una manera de motivarnos y motivar a nuestros estudiantes, hemos ido incorporando, de manera gradual, el uso de diversas herramientas tecnológicas. Esto último, es algo que para la mayoría de nuestros estudiantes ha sido y es parte de su vida cotidiana, ya que por sus edades promedio, la mayoría pertenece a la generación de nativos digitales (Prensky, 2001).

Lengua I y el uso de las TICs

“En los últimos años hemos presenciando una revolución en las tecnologías de la comunicación y la información al servicio de la educación (TICSE) cuyo alcance es mucho mayor de lo que la mayoría de nosotros pudo haber imaginado” (Braun & Monserrat, 2011). Estos procesos tecnológicos están cada vez más insertos en nuestra sociedad y en nuestra vida cotidiana, ya que el acceso a la red se ha ampliado notablemente, facilitando el

acercamiento y la producción de conocimiento por parte de mucha más gente y achicando la brecha digital.

A partir del año 2000, como puntapié inicial, la cátedra Lengua Inglesa I (perteneciente al primer año de las carreras de Profesorado en Inglés y Licenciatura en Lengua y Literatura Inglesa del Departamento de Lenguas Extranjeras de la Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam.) comenzó con el uso del correo electrónico para fines comunicativos entre docentes y estudiantes y también para la asignación y recepción de algunas tareas particulares. En una primera instancia, y como parte de la etapa de consolidación del proceso de escritura iniciado en clase, los estudiantes enviaban sus producciones individuales por correo electrónico a fin de que las mismas fueran leídas y revisadas por los profesores, las que volvían a los estudiantes con comentarios/sugerencias/indicaciones para la mejora del texto. Una vez afianzado el mecanismo, esta metodología incluyó la realización de algunas evaluaciones denominadas ‘prácticos domiciliarios’ que implicaban la realización individual de una tarea de carácter práctico con su correspondiente calificación. Este sistema apuntaba, por un lado, a intensificar el uso del recurso tecnológico y, por el otro, a reforzar el concepto de responsabilidad y honestidad académica ya que las evaluaciones tenían una fecha de entrega a cumplir que debía respetarse y a su vez, al no realizarse en el contexto del aula tradicional como otras evaluaciones, presuponía el uso libre de recursos por parte de los estudiantes para la ejecución de la tarea, aunque siempre sabiendo que la misma debía ser el resultado del trabajo propio y no del ajeno o plagio.

Desde fines del año 2004 implementamos la página web de la cátedra, la cual fue rediseñada en el año 2010 (<https://sites.google.com/site/lenguainglesaiunlpam/>). Esta nueva página Web posee información específica sobre la cátedra y otras fuentes de información que pueden ser de utilidad para nuestros estudiantes, posibilitando el acceso a materiales alternativos de actualización bibliográfica y sitios de interés.

Hacia el año 2005 introducimos el trabajo con Weblogs y en el año 2009 comenzamos con el diseño y elaboración de una nueva etapa de trabajo con blogs (www.unlpamenglishlanguagei.blogspot.com) y creamos así una nueva versión para uso exclusivo de la cátedra. Este blog se inauguró e implementó de manera efectiva en el año 2010. Para esto, elaboramos materiales tutoriales con el propósito de optimizar el trabajo y la movilidad de los estudiantes dentro de dicho espacio virtual.

Si hacemos una breve revisión del proceso que la cátedra desarrolló en el curso de diez años (2000-2010) podemos observar cómo pasamos de una etapa de uso de TIC meramente funcional, centrada en lo meramente informativo/comunicativo, a un momento de uso de la Web.1.0, con más elementos disponibles pero ciertamente más estática, y de allí a una etapa más interactiva y participativa (Web 2.0) en los últimos tres años, con la inclusión del blog, del cual participan docentes y estudiantes haciendo sus aportes individuales y/o grupales.

Considerando una vez más que la enseñanza de las lenguas no puede quedar al margen de esta nueva Sociedad de la Información y la Comunicación (SIC), y dados los antecedentes en el uso de las TIC ya mencionados, hemos optado, a partir del año 2012, por seguir trabajando con estas herramientas tecnológicas e incorporar a nuestra práctica docente el uso de las Webquests (WQs) como un nuevo recurso auxiliar a las clases presenciales para los estudiantes de nuestra cátedra. El presente trabajo tiene como objetivo compartir una nueva experiencia en el uso de TIC mediante la aplicación de las WQs, las

cuales ofrecen mucho potencial para la realización de actividades de aprendizaje basadas en la Red.

¿Qué son las WQs y cuál es el beneficio de usarlas en la enseñanza?

La educación y su nuevo paradigma hacen hincapié en fomentar el proceso de aprendizaje permanente, autónomo y ubicuo (educ.ar, 2004). En la actualidad, las TIC nos ofrecen diversas posibilidades de trabajo y la oportunidad de poder preparar a los estudiantes para el futuro; una de ellas es la de realizar actividades de índole procedimental usando una computadora e Internet y de este modo ampliar y favorecer la promoción de otros procedimientos para lograr así desarrollar un aprendizaje significativo. Es decir, implementar el aprendizaje apoyado en Internet y utilizar la información publicada actualmente en la Red con propósitos educativos.

Es aquí donde surgen las WQs, que inicialmente fueron desarrolladas por Bernie Dodge (1995) con la colaboración de Tom March en la Universidad de San Diego, para ayudar a los profesores a integrar el poder de Internet con el aprendizaje de los estudiantes. Existen diversas definiciones sobre las WQs, pero creemos que lo propuesto por Dudeney y Hockly (2007) es lo que más y mejor se identifica con nuestra intención de trabajo. Según dichos autores las WQs son actividades de aprendizaje orientadas a la indagación, en la que la mayoría o toda la información utilizada por los estudiantes se obtiene a través de Internet. Los estudiantes “no pierden el tiempo” en buscar la información sino que – en grupos – utilizan la información previamente seleccionada por el/los docentes para analizarla, procesarla, sintetizarla y evaluarla.

Una WQ se compone de seis partes esenciales que favorecen el trabajo en grupo y la división de tareas entre los estudiantes, quienes deben tomar roles específicos o adoptar puntos de vista particulares que determinarán su accionar. Estas partes son: INTRODUCCIÓN (motivadora), TAREA/S (consigna con objetivos) que culminarán en un producto final con características bien definidas; para ello se seguirá un PROCESO (lista de actividades) a través de varios pasos o fases y de la realización de diversas actividades. Durante dicho proceso, el profesor propondrá a los estudiantes, el uso de diversos RECURSOS (sitios web seleccionados por el profesor), generalmente accesibles a través de Internet. Además, los estudiantes conocerán de antemano las pautas de EVALUACIÓN mediante las cuales el trabajo será evaluado y luego se realizará una CONCLUSIÓN final para revisar lo visto y/o trabajado (Adell, 2004).

Lengua I y las WQs, nuestra experiencia

Uno de los objetivos que como cátedra nos hemos fijado hace muchos años es el de hacer que la enseñanza de una lengua extranjera no estuviera “divorciada” de la vida real y cotidiana de nuestros estudiantes. Los mismos tienen un perfil determinado y pueden acceder al conocimiento de la lengua inglesa sin por eso hacer que incurran en situaciones ficticias que rara vez los tengan como protagonistas. Se trata de que los estudiantes accedan a fuentes en lengua inglesa, las interpreten, utilicen y relacionen de alguna manera con sus propias experiencias, ya sea por similitud o por diferencia.

Nuestra intención fue hacer que los estudiantes investiguen a través de la Web, y para lograr esto pensamos que la mejor manera era hacerlo mediante una WQ, ya que esta propuesta favorece el aprendizaje por descubrimiento guiado y el abordaje de una temática desde una perspectiva problematizadora. El objetivo fundamental de las WQs es lograr que

los estudiantes hagan buen uso del tiempo y se enfoquen hacia la utilización posterior de la información, más que a su búsqueda.

El programa de estudios (2012-2015) de la cátedra, contiene una Unidad que desarrolla el eje temático de Salud y Deportes. Aprovechando que en el año 2012 se llevaron a cabo los Juegos Olímpicos en Londres, Inglaterra, decidimos trabajar este tema, y relacionarlo con la unidad anteriormente mencionada. De ahí la propuesta de realizar una WQ donde los docentes planteamos una consigna que aludía a una situación o escenario en el que los estudiantes se debían situar: (“Son un grupo de periodistas que trabajan en un periódico para el cual deben investigar sobre los Juegos Olímpicos”) situación que debía ser resuelta mediante la información provista en un conjunto de sitios de Internet, previamente seleccionados por los docentes, entre los que se incluían los siguientes:

- <http://www.london2012.com/>;
- <http://projectbritain.com/olympics/symbols.html>;
- http://en.wikipedia.org/wiki/2012_Summer_Olympics;
- <http://www.bbc.co.uk/2012/> y <http://www.olympic.org/london-2012-summer-olympics>

De este modo, y a través de esta actividad, se ofrecían oportunidades para que los estudiantes reconocieran, simularan y vivenciaran personajes, conflictos, roles, tensiones, cambios o contradicciones existentes en la situación planteada. Y todo esto en una dinámica que apuntaba al trabajo colaborativo. Los grupos realizaron tareas diferenciadas, pero que confluyeron en el logro de una meta común.

Su potencial pedagógico radica en la posibilidad de vehiculizar procesos que transforman la información en conocimiento. Es decir, en motorizar un conjunto de acciones tales como identificar información pertinente a los objetivos que se deben cumplir y organizarla, discriminar tipos de datos, reconocer agencias productoras de información, evaluar posicionamientos o intereses del material presentado por las fuentes, establecer conclusiones sobre el problema que se pretende comprender y construir colectivamente un producto final que demuestre una posible solución y toma de posición de los estudiantes.

Así, dentro de la parte denominada PROCESO, los estudiantes debían realizar tres actividades. En la ACTIVIDAD 1 debían encontrar respuesta a preguntas generales tales como: “¿Cuál es el origen de los Juegos Olímpicos? / ¿Cuál es su lema? / ¿Cuáles son los valores olímpicos? / ¿Por qué se prohibieron los Juegos en los años 1916, 1940 y 1944?” En esta actividad todas las respuestas evidenciarían un mayor grado de coincidencia entre grupos. Ya en la ACTIVIDAD 2 (Elegir uno de los símbolos olímpicos y un deporte que forme parte de los Juegos y describir ambos. / Explicar qué son los Juegos Paralímpicos. / Buscar-investigar algunos datos que consideren interesantes sobre los Juegos Olímpicos.), las respuestas estarían basadas en las elecciones realizadas por los estudiantes y, por lo tanto, podrían demostrar cierta originalidad al momento de su resolución o permitir que cada grupo impusiera su impronta a la respuesta desarrollada. Por último, la ACTIVIDAD 3 (Buscar imágenes, hechos, características particulares y cualquier otra información extra que considerasen interesante compartir. / Organizar estos detalles en una presentación powerpoint. / Crear una presentación lo más atractiva posible sobre los puntos elegidos.) apuntaba al desarrollo de lo procedimental al momento de seleccionar la información y apoyo visual adecuado y atractivo para una futura presentación.

El trabajo fue presentado en clase por los estudiantes, y para su evaluación, la cátedra consideró tres criterios generales. El primer criterio: Presentación Visual tenía en cuenta si la presentación respondía a los requisitos planteados para la actividad, el modo en que la misma impactaba visualmente y qué recursos más o menos novedosos incluía. Un segundo criterio de evaluación fue Cumplimiento de la Tarea, es decir, si los estudiantes habían logrado responder a las preguntas planteadas. Por último, el criterio, Presentación Oral, evaluaba el uso de la lengua inglesa por parte de las estudiantes para transmitir el mensaje que contenía su presentación. Los tres criterios fueron tenidos en cuenta al momento de evaluar la producción y de asignar una nota conceptual (EXCELENTE, MUY BIEN, BIEN o REGULAR - como se observa en el Anexo 1). En la devolución que la cátedra hizo de los trabajos, los estudiantes recibían comentarios que reflejaban aspectos más específicos de su desempeño: buena pronunciación, uso adecuado de vocabulario y estructuras gramaticales, oportuna elección de imágenes, entre otros, así como también aquellos que constituían errores que necesitaban de alguna revisión por parte del estudiante, ya fuese que estuviesen relacionados con algunos de los criterios mencionados anteriormente, o con lo actitudinal (falta de compromiso, responsabilidad, en la realización de la tarea, entre otros).

Una segunda etapa consistió en una evaluación de pares que se articuló de la siguiente manera: una vez que las presentaciones PowerPoint estuvieron publicadas en el blog, todos los estudiantes debían votar por la que, a su criterio, había sido la mejor presentación. Esta instancia puso a los estudiantes en un rol de críticos y evaluadores de sus propios trabajos y los de sus compañeros, lo que también contribuye a su formación presente y futura. La motivación para que los estudiantes participaran activamente durante el lapso de tiempo planteado por la cátedra (10 días) radicó en el hecho de que los autores de la presentación con mayor cantidad de votos recibirían un premio sorpresa. Cabe mencionar que el nivel de participación fue muy alto.

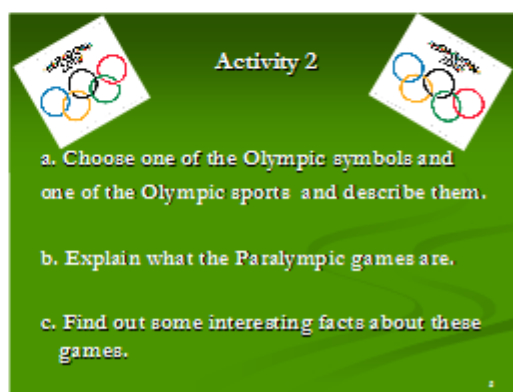
Creemos que el ejemplo anteriormente descripto nos permite sugerir la realización de este tipo de actividad ya que resulta interesante, versátil y efectiva porque presupone el uso de herramientas tecnológicas para el desarrollo de actividades de aula relacionadas con temas de interés general/particular de toda la cátedra (docentes y estudiantes) y favorece la interacción, el uso de la lengua en situación y finalmente tiende a desarrollar el pensamiento crítico al momento de evaluar/se. Tal y como lo expresa Rich Levine (en Adell, 2004) “Las buenas experiencias de aprendizaje desafían a los estudiantes a resolver problemas mediante la investigación de calidad, analizando información, sintetizando posibilidades, haciendo juicios y creando productos interesantes para comunicar sus resultados. La tecnología (...) permite a los estudiantes obtener información de fuentes a las que normalmente no serían capaces de acceder, procesando información de formas diversas y realizando productos significativos que demuestren verdadero aprendizaje y que puedan compartir con los demás de maneras dinámicas y atractivas”.

Bibliografía

- Adell, Jordi (2004). *Internet en el Aula: Webquests*. http://www.uib.es/depart/gte/edutec-e/revelec17/adell_16a.htm Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa Núm. 17./ Marzo 04
- Area Moreira, Manuel. *WEBQUEST. Una estrategia de aprendizaje por descubrimiento basada en el uso de Internet. Guía Didáctica para Docentes*. Laboratorio de

- Educación y Nuevas Tecnologías Universidad de La Laguna <http://manarea.webs.ull.es/materiales/webquest/>
- Braun, Estela & Monserrat, Liliana I. (2011). "Blogs como herramientas auxiliar pedagógica". *IV Jornadas Nacionales de Formación del Profesorado*. Mar del Plata.
- Colección educ.ar, CD 1 - *Elementos básicos de informática*, educ.ar, 2004.
- Colección educ.ar, CD 4- *Internet como espacio educativo*, educ.ar, 2004.
- Dudeney, Gavin & Hockly, Nicky (2007). *How to... teach English with technology*. Pearson Longman.
- EDUTEKA (2002). *Las webquest y el uso de información* Disponible en <http://www.eduteka.org/comenedit.php3?ComEdID=0010>
- Eliggi, María G., Borredón, Mariela & Monserrat, Liliana I. (2007). "El uso de TICs en el ámbito universitario: Lengua Inglesa I, una experiencia de trabajo". *I Jornadas de Tecnologías aplicadas a la Enseñanza de Lenguas*. Córdoba.
- Harmer, Jeremy (2007). *The Practice of English Language Teaching*. Pearson Longman.
- Portal educ.ar www.educ.ar

Anexo 1





TASK

You are a group of journalists from a newspaper to find out information about the Olympic Games.

Activity 3

Look for images, facts, particular features and any extra information you may find interesting to share.

Organise these details into a powerpoint presentation. Create a slideshow as attractive as possible about the items you have chosen.



Resources

Here we suggest you some websites to look for the required information, learn more and have fun.



- <http://www.london2012.com/>
- <http://projectbritain.com/olympics/symbols.html>
- http://en.wikipedia.org/wiki/2012_Summer_Olympics
- <http://www.bbc.co.uk/2012/>
- <http://www.olympic.org/london-2012-summer-olympics>

CONCLUSION

By the end of this Webquest:

- You will know more about the Olympic Games and also how to use powerpoint for a presentation.
- You will also have the chance to do collaborative work and assess other students' production.



We hope you have fun looking for the information and appreciate the importance of the Olympic Games and its history.

And... let the best athletes win this year's Olympics!

EVALUATION

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

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



Now, it's your turn.
Let's work!



Acknowledgements:

Thank you to all the Internet resource providers who made this webquest possible.

Score	Initial Presentation	Task Fulfillment	Final Presentation
Excellent			
Very Good			
Good			
Fairly Good			

Logros y limitaciones en la adquisición de contenidos disciplinares en inglés en un entorno virtual

Engemann, Marcela
Moyano, Susana
Picelille, Silvia
Universidad Nacional de La Matanza

La generalización del uso de las TICs las ha convertido en un componente necesario en la sociedad actual. Con la tecnología en las aulas, el objetivo del nivel universitario debe ser la formación de profesionales académica y tecnológicamente competentes. Teniendo en cuenta el gran caudal de información científica y tecnológica de primera generación que se ofrece en idioma inglés, éste y la tecnología aparecen conformando un *todo* integrado que guía a los alumnos en la adquisición de nuevos e innovadores conocimientos curriculares necesarios para lograr la formación académica que la sociedad demanda. En el marco del proyecto “Educación, interdisciplinariedad y TICs (I+D): una aplicación pedagógica digital”, llevado a cabo entre 2010 y 2011, se diseñó e implementó el uso de la página web www.herramientadigital.com.ar, creada por un grupo de docentes de inglés con textos en ese idioma correspondientes a las carreras de Ingeniería de la UNLaM, acordados con los docentes de distintas asignaturas troncales. La página tenía como meta la presentación de contenidos disciplinares nuevos y vocabulario específico de algunas asignaturas del programa de estudios. A partir de los resultados obtenidos en esta experiencia y utilizando la misma página web, se realizó un trabajo interdisciplinario con docentes de las ingenierías, quienes fueron los encargados de evaluar y acreditar los saberes adquiridos por los alumnos a partir de la lectura de textos complementarios y ampliatorios en inglés como parte de su proyecto áulico. Los docentes de inglés elaboraron las actividades para la comprensión de dichos textos. Si bien puede considerarse que el resultado del trabajo interdisciplinario fue satisfactorio, se detectaron ciertas limitaciones que, de resolverse, lograrían optimizar el uso de la página como complemento de las clases regulares. En este trabajo se describirá esta primera experiencia interdisciplinar, sus logros y sus limitaciones y una propuesta para superarlas.

Palabras clave: TICs, contenidos disciplinares, inglés, interdisciplinariedad, alcances

Introducción

La Universidad Nacional de la Matanza cuenta, como requisito curricular en todas sus carreras de grado, la enseñanza del idioma inglés con fines generales (GE), que se imparte en cuatro niveles cuatrimestrales. Si bien este enfoque propicia la comunicación efectiva con hablantes de distintas nacionalidades que utilicen el idioma inglés, desestima la adquisición de contenidos específicos en tal idioma.

Con el propósito de compensar esa carencia, este equipo de investigación se planteó el objetivo de realizar una experiencia con alumnos de ingeniería para ayudar a incrementar sus conocimientos disciplinares, a partir de la lectura con textos auténticos de su especialidad en idioma inglés. De tal manera, en el marco del proyecto *Una herramienta digital para la adquisición y construcción de conocimientos específicos (I+D)*, se diseñó una página web para los alumnos de ingeniería, que participarían de la experiencia de

manera voluntaria, con textos de las especialidades en Informática, Industrial y Electrónica. Cada alumno tendría acceso al material de su carrera, leería el texto y resolvería las actividades de lectura ahí propuestas sobre el contenido, y no sobre los elementos lingüísticos del idioma.

Luego de algunas prácticas experimentales con textos de las especialidades de Ingeniería antes mencionadas, y habiendo realizado algunas modificaciones sugeridas por los alumnos que participaron en las mismas, se invitó a los docentes de estas carreras a participar de manera efectiva en la página www.herramientadigital.com.ar. Se les propuso que aportaran material bibliográfico obligatorio de sus asignaturas en inglés para ser incluidos en el sitio web y que luego evaluarán la adquisición del contenido en el aula.

La respuesta positiva de los docentes permitió al equipo de investigación – conformado por profesores de inglés – la elaboración de actividades sobre los textos de Informática y Electrónica que se incluyeron en la página a fin de orientar a los alumnos en la lectura específica. Dos de los docentes de las asignaturas troncales participantes solicitaron a sus alumnos, en el aula, de manera oral, un comentario acerca del contenido de los textos incluidos en la página web. A posteriori, se realizó otra experiencia de mayor compromiso cognitivo con los alumnos de la asignatura Investigación Operativa, que hasta el momento no habían participado. El docente a cargo de la misma aportó un texto a incluir en la página y su contenido sería evaluado en el segundo examen parcial de su asignatura anual.

Dicho profesor incluyó en el segundo parcial de la asignatura una pregunta referida al contenido del texto que los alumnos habían trabajado en la página web. Explicó que era un tema que ya se había trabajado y evaluado en el primer cuatrimestre, y en esta ocasión necesitaba que los alumnos integraran esos contenidos a los nuevos. Dado el carácter experimental de la situación, el docente corrigió la resolución de la consigna pero no le asignó valor numérico. Sin embargo, el profesor realizó el siguiente resumen estadístico:

- Alumnos evaluados en el Parcial 2: 62
- Resolvieron correctamente la consigna: 50 – 80% del total de evaluados
- Resolvieron incorrectamente la consigna: 12 – 19,35 % del total de evaluados
- Leyeron totalmente el texto: 25 – 50% del total de alumnos que resolvieron correctamente
- Leyeron parcialmente el texto: 25 – 50% del total que resolvieron correctamente
- No leyeron el texto: 12 – 19,35 % del total de evaluados

Este docente manifestó su satisfacción con el trabajo realizado por la mayoría de sus alumnos y ofreció otro texto a ser incluido para el siguiente cuatrimestre.

Descripción de la página

La página diseñada cuenta con una página máscara compuesta por una Home Page en la que se observa una fotografía de la universidad, nombre completo y logo. Además, esta página máscara sirve de base a las siguientes, por lo cual cuenta también con 4 páginas de menú: Conózanos, Novedades; Noticias y Contáctenos, 3 páginas de categorías (Ingeniería en Sistemas, Ingeniería en Electrónica e Ingeniería en Informática) y finalmente la cantidad de páginas que requirieron los ejercicios. Para esta experiencia se incluyó una página con el nombre de los docentes que aportaron los textos.

Al ingresar, cada alumno debe clicar en el icono del profesor que le corresponde. Una vez en su página, encuentra el texto a interpretar distribuido en distintas pantallas, cada una de las cuales con distinto tipo de actividades en español que guían la comprensión lectora. Una vez que el alumno completa cada actividad, también en español, la envía – desde la pantalla misma – para su revisión y devolución. Para estos envíos, cada pantalla tiene sus actividades asociadas a una cuenta de correo perteneciente a un docente tutor de la asignatura inglés.

Descripción de las actividades

Respecto de las actividades para la comprensión, Cassany (2006) y otros especialistas, dividen el proceso de lectura en tres subprocesos: antes de leer, mientras se lee y después de leer. Siguiendo esta categorización, las actividades se presentan en ese orden.

Las dos primeras instancias, Antes de leer y Mientras lee responden a las estrategias de lectura mencionadas anteriormente, y la tercera instancia Después de leer responde a una de las estrategias de aprendizaje de Perkins (1996): aplicar el contenido leído a otra situación fuera del texto. A continuación se explicita el tipo de actividades de cada etapa de lectura:

- 1) Antes de leer
 - Tema y fuentes.
 - Tipo de texto.
- 2) Mientras lee
 - Reconocer y evocar.
 - Establecer relaciones internas reorganizando elementos y/o informaciones preexistentes y explícitas.
- 3) Después de leer
 - Definir.
 - Describir.
 - Explicar.
 - Justificar.
 - Resumir.
 - Aplicar.

Como ya se ha mencionado, las actividades están redactadas en idioma español, por lo que los alumnos deben responderlas en el mismo idioma. Dado que el texto sobre el que se trabaja esta en inglés, la participación de los docentes de inglés resulta necesaria para asistir al alumno que presente dificultades con el idioma. A tal fin se determinó la presencia de un docente tutor – receptor de los envíos de las actividades – cuya función es la de facilitar y acompañar el aprendizaje y contextualizar la enseñanza, adecuando sus intervenciones – virtuales o presenciales – a las características de los alumnos participantes a fin de facilitarles la tarea.

Marco teórico

Dado que la educación es una de las disciplinas más beneficiadas con la irrupción de las nuevas tecnologías, especialmente las relacionadas a la Web 2.0., resulta fundamental conocer y aprovechar la batería de nuevos dispositivos digitales, que abren

inexploradas potencialidades a la educación y la investigación. Incluso en el argot académico algunos ya hablan del *Aprendizaje 2.0*. “Hoy día Internet no es tan solo un nuevo medio, sino un espacio virtual en el que pasan cosas. Se trata, más bien, de un territorio potencial de colaboración en el cual pueden desplegarse de manera adecuada procesos de enseñanza y aprendizaje” (Cobo Romaní y Pardo Kuklinski 2007:101).

Los mismos autores plantean que uno de los principales beneficios de estas nuevas aplicaciones web es la simplificación de la cooperación entre pares. Estas herramientas estimulan la experimentación, reflexión y la generación de conocimientos individuales y colectivos, favoreciendo la conformación de un ciberespacio de intercreatividad que contribuye a crear un entorno de aprendizaje colaborativo.

Además, mencionan una nueva manera de aprender: *el aprendizaje basado en el intercambio abierto* en el cual mediante la utilización de las aplicaciones Web 2.0 se logra simplificar la lectura y escritura en línea de los estudiantes.

Por ende, esto se traduce en dos acciones sustantivas del proceso de aprendizaje: generar contenidos y compartirlos. Bajo este panorama se consolida una Web que permite innovar hacia un modelo más rico en herramientas, espacios de intercambio y pedagógicamente más prolíficos, donde estudiantes y docentes pueden aportar sus conocimientos.

Tener acceso a la información, no significa aprender: por esto, la creación de instancias que promuevan compartir objetos de aprendizaje contribuyen a enriquecer significativamente el proceso educativo.

A través del foro y del chat incluidos en la página www.herramientadigital.com.ar, los estudiantes pueden compartir sus conocimientos o dudas sobre los contenidos y agregar aquellos que ellos puedan producir.

En suma, los recursos con los que hoy se cuenta, además de ser herramientas que optimizan la gestión de la información, se convierten en instrumentos que favorecen la conformación de redes de innovación y generación de conocimientos basadas en la reciprocidad y la cooperación.

Foro

La educación en línea ha permitido a universidades, empresas y personas poder actualizar sus conocimientos, estudiar una carrera o un posgrado a pesar de las distancias y horarios. Dentro de todas las herramientas que podemos implementar a través de Internet, tales como el correo electrónico (que es tal vez el que más se utiliza), los chats, la videoconferencia, la WWW, la transferencia de ficheros, las listas de distribución o los grupos de noticias, el foro virtual viene a ser un elemento de interacción importante al momento de tener una sesión con el docente o tutor del curso.

Entre los beneficios del foro como herramienta de comunicación podemos mencionar que: favorece el desarrollo del pensamiento crítico y creativo, ya que las opiniones proporcionadas por los alumnos deben fundamentarse en argumentos sólidos; dado que al responder las preguntas de los foros los alumnos generalmente se encuentran fuera del aula y cuentan con más tiempo para trabajar, pueden desarrollar el tratamiento reflexivo de los temas tratados sin presiones; se pueden coordinar trabajos en equipo; se generan oportunidades de fortalecer el respeto hacia las opiniones ajenas y hacia las personas con opiniones diferentes; el profesor puede responder preguntas del alumnado o aclarar dudas que puedan ser generales sin necesidad de estar en el aula; permite que los alumnos desarrollen sus ideas de manera ordenada y autónoma; finalmente, se generan

oportunidades de intercambios sociales, siempre dependiendo del tipo de foro elaborado (social, de dudas, de opiniones, etc.), entre otras.

Se puede definir el foro virtual como un espacio de comunicación formado por cuadros de diálogo en los que se van incluyendo mensajes que pueden ir clasificados temáticamente. En estos espacios los usuarios, y en el caso que nos ocupa, foros educativos, los alumnos pueden realizar nuevas aportaciones, aclarar otras, refutar las de los demás participantes, etc., de una forma asincrónica, haciendo posible que las aportaciones y mensajes de los usuarios permanezcan en el tiempo a disposición de los demás participantes.

Una de las principales características de los foros virtuales, y que en particular define su carácter, es la asincronía, concepto inserto en la propia definición. Los foros son herramientas que se pueden utilizar y consultar en cualquier momento, sin que sea necesario pactar una hora concreta, sino que las aportaciones de los demás participantes quedan recogidas permanentemente, y pueden ser respondidas en el momento en el que se desee.

Una de las funciones aplicadas a los foros virtuales desde un punto de vista educativo es la de intercambio de información, que puede ir desde la simple petición de ayuda sobre algún tema en particular, hasta la inclusión de texto o contenidos concretos, citas textuales referidas al tema tratado, pasando por la aportación de una referencia bibliográfica o electrónica donde se debata el tópico en cuestión, inclusión de imágenes, documentos sonoros, videos, etc.

Cuando un foro es creado con un fin concreto (desarrollar una actividad, realizar un trabajo en grupo, defender una postura determinada ante un tema) se dan situaciones en las que el simple intercambio de información pasa a ser un trabajo reflexivo, de diálogo y debate.

Todo ello puede derivar en un aprendizaje colaborativo, en un aprendizaje de lo dicho por los demás, enriqueciendo la experiencia y el conocimiento de todos.

Estas dos alternativas, el cambio de información y el debate y diálogo, pueden verse complementadas en las aportaciones de los participantes, añadiendo referencias textuales, bibliográficas y/o enlaces electrónicos que traten el tema debatido. Esta opción ofrece la posibilidad, a los demás usuarios, de poder ampliar sus conocimientos, de poder saber más sobre el punto de vista del otro, etc.

Dentro de esta perspectiva de trabajo, los foros ofrecen una característica importante que es la de que las diferentes aportaciones individuales o grupales quedan por escrito y como referencia.

El aprendizaje colaborativo a través de un foro virtual puede plantearse de diferentes formas. En primer lugar, la apertura de un foro en el que se trabajen uno o varios temas sobre los que haya que discutir, debatir, bajo las propuestas y directrices de un moderador, docente; o la puesta a disposición de un foro alternativo en el que se traten casos de carácter más práctico o problemas que los participantes hayan podido tener en su trabajo individual, dando lugar así a que los demás también puedan trabajar de forma que colaboren en la resolución de problemas propios y ajenos, independientemente del tema que se trate en el foro principal. A esto añadimos una tercera alternativa orientada al trabajo colaborativo dentro de un foro: el desarrollo de tareas en grupo, donde, de forma consensuada, se llegará a acuerdos y a la realización de las actividades asignadas, siendo el rol del moderador de un carácter menos directivo.

Chat

El término *chat* proviene del idioma inglés y significa conversación ligera e informal (Diccionario Webster on line, 2012). Al ser definido como una conversación que se produce por medio de la computadora, se entiende que se da la participación de al menos dos personas ubicadas en dos sitios geográficos distantes que intercambian mensajes de forma simultánea (Tancredi 2004).

El marcado sesgo de informalidad atribuido al Chat desde sus orígenes ha hecho que reconocidos autores en la materia como Trentin (1998), se refieran al chat como un tipo de servicio que implica un intercambio sin propósito y organización específica (Tancredi 2004).

El chat es un canal para la comunicación sincrónica básicamente informal. Permite que varios participantes conversen, ya sea interactuando en grupos o persona a persona. Su uso varía en gran medida si el curso es totalmente a distancia (en cuyo caso se torna en una herramienta más relevante) o no. La clave para la buena utilización de un chat depende, en gran medida, de una buena moderación. Es de gran importancia establecer reglas básicas para que todos los participantes puedan seguir la conversación, enfocándose en ella y lograr volver a encauzarla cuando esto no ocurra. También es necesario comunicar claramente a los participantes días y horarios en los cuales se llevarán a cabo las sesiones.

Desde la perspectiva constructivista, se considera al Chat Académico como una herramienta sincrónica que propicia el aprendizaje activo en ámbitos educativos, de tal forma que el alumnado se implica en la construcción de su propio conocimiento.

Según Mora, el constructivismo social se define como “la búsqueda de significados, aprendizaje en grupos o sociedades que tienen como relevancia la experiencia laboral, la reflexión, interactividad comunicacional, establecida por la tutoría de facilitador y la interpretación del estudiante en conjunto con su facilitador y demás participantes” (Mora 2002: 202)

Esta herramienta, utilizada en ámbitos educativos, facilita un aprendizaje activo para el alumnado, ya que son éstos quienes construyen, en conjunto, su propio conocimiento, consultándose entre ellos o haciendo uso, durante la misma sesión de chat, de diversas posibilidades ofrecidas por este medio, tales como el intercambio de archivos (imágenes, audios, videos), direcciones web, etc.

El uso del chat en contextos académicos genera un proceso de comunicación horizontal (aunque también aparece la variante jerárquica, en la cual el docente forma parte de esta comunicación) dando lugar al aprendizaje colaborativo, motivando al alumnado desde otra perspectiva.

Breve resumen de los logros

La página web descripta fue utilizada, de manera efectiva, como soporte en la enseñanza – aprendizaje de los contenidos de tres asignaturas correspondientes a tres especialidades de Ingeniería – en Informática, Industrial y Electrónica – con el objetivo de propiciar la adquisición, incremento y fortalecimiento de dichos contenidos disciplinares en idioma inglés. Esta meta se cumplió ampliamente. A su vez, la participación de los alumnos fue muy satisfactoria y se observó interés por parte de los mismos.

A la luz de los resultados obtenidos por el docente de Investigación Operativa y según lo manifestado en el cuestionario de evaluación administrado a los alumnos para obtener su opinión acerca de la página como soporte, de los textos y de las actividades como tales, se pudo observar que la experiencia fue de suma utilidad. Se puede afirmar que

resultó interesante la forma de implementar inglés desde la carrera específica de cada estudiante para adquirir nuevos conocimientos, sobre todo para aprender conceptos de los que sólo conocían sus nombres. Además, consideraron que las actividades les resultaron atractivas, puntuales y bien guiadas. Por otro lado, expresaron que la diagramación de la página les permitió un fácil acceso y la interacción en la misma sin correr el riesgo de desorientarse durante la realización de las actividades.

Se logró desarrollar una página web original ya que, según destacaron los mismos alumnos, no tiene ninguna similitud con otros sitios que ellos habían navegado. Además, mantener el interés de los alumnos en la lectura de textos específicos en inglés, fue una herramienta más para que los profesores de las asignaturas curriculares impartieran los contenidos de las mismas de una manera que favoreciera la motivación y la autonomía. Resultó ser un soporte virtual que los alumnos consideraron cómodo, fácil de navegar y dinámico.

A pesar de todas sus ventajas y beneficios, también se observaron algunas limitaciones de diverso tipo que se desarrollarán a continuación.

Limitaciones del trabajo

Por un lado, podemos mencionar limitaciones relacionadas con la diagramación e implementación del sitio web. Por ejemplo, no se lograron poner en práctica las herramientas de comunicación docente - alumnos y alumnos entre sí, como el foro y el chat. Si bien ambos están incluidos en el diseño de la página, su uso no se efectivizó. Por este motivo, deberán ser implementados y evaluados en una futura experiencia.

La implementación efectiva del chat y del foro deberá considerarse prioritaria si se desea favorecer el trabajo colaborativo entre los integrantes de cada curso.

Por otro lado, debemos agregar aquellas relacionadas con el trabajo colaborativo entre los docentes de inglés y de las materias específicas de las carreras involucradas, como así también la comunicación de todos ellos con quien diseña y administra la página web. Un proyecto de esta envergadura requiere una gran sincronización en los tiempos de trabajo y el cumplimiento de un estricto plan de trabajo, lo que no siempre se logra. La modalidad cuatrimestral de las asignaturas de Ingeniería hace que los tiempos no sean suficientes para que los docentes proporcionen nuevos textos y/o actualicen los ya incluidos, corrijan las actividades y luego hagan ingresar a los alumnos a la página para trabajar. Esto hace que los textos sean cortos y que no se pueda evaluar el trabajo de los alumnos en profundidad.

Finalmente, debemos mencionar aquellas limitaciones que surgen de no haber incluido a la página textos y actividades correspondientes a otras de las especialidades del Departamento de Ingeniería. Por razones diversas, los alumnos de Ingeniería Civil y las diferentes tecnicaturas no se integraron aún a esta experiencia. Esto hace que un grupo importante de alumnos se encuentre aún sin participar de la experiencia, lo que impide la evaluación de la página con un número considerable tanto de usuarios como de contextos de procedencia.

Una propuesta de superación

Sobre la base de la experiencia realizada, se propone la reutilización de la página web www.herramientadigital.com.ar con alumnos de otras comisiones de Ingeniería en Informática, Electrónica e Industrial durante el segundo cuatrimestre del corriente año. Para optimizar su rendimiento, se sugiere explotar las herramientas colaborativas que permitan el intercambio entre los distintos integrantes de los grupos involucrados: el foro y el chat,

ya incluidos. También es indispensable la creación de nuevas actividades que se sumen a aquellas que proporcionaron mejores resultados y una renovación de aquellas que fueron menos provechosas. Además, sería interesante hacer extensivo el uso de la página a Ingeniería Civil y a las tecnicaturas dependientes de las ingenierías. Por último, y para lograr una mejor organización del trabajo conjunto, se debería establecer un cronograma de encuentros entre los distintos docentes y administrador/a de la página web.

Bibliografía

- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. Barcelona: Anagrama
- Cobo Romaní, C. & Pardo Kuklinski, H. (2007). *Planeta Web 2.0. Inteligencia colectiva o medios fast food*. Grup de Recerca D'Interaccions Digitals, Universitat de Vic.
- Mora, C. (2002). "Sobre el constructivismo". *Revista de la escuela de psicología*. UCV. Volumen XXIV.
- Perkins, D. (1995). *La escuela inteligente: del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona. España: Ed. Gedisa.
- Tancredi, B. (2004). Usos Educativos del Chat. Ponencia preparada para el 1er. Curso Iberoamericano Certificado de Actualización Docente a Distancia por Televisión e Internet. Uso Educativo de Internet. ATEI. Venezuela: Ministerio de Educación y Deporte
- Trentin, G. (1998). "Computer Conferencing Systems as Seen by a Designer of Online Courses". *Educational Technology*, 38(3) (pp. 36-39).

La voz del alumno en los foros de discusión en un curso de posgrado a distancia

Gava, Ileana Yamina

Sestopal, María Dolores

Universidad Nacional de Córdoba – Facultad de Lenguas

La búsqueda permanente de mejorar las estrategias pedagógicas en la educación a distancia es uno de los principales desafíos de los docentes e investigadores abocados a la tarea de educar en entornos que trascienden los límites espacio-temporales del aula tradicional. Aprender a través de la Red es, ante todo, aprender a aprender, a desarrollar la autonomía en el estudio, a comunicarse e interactuar en los entornos virtuales que caracterizan la era digital. Es así como la educación a distancia en el siglo XXI se cimenta en los principios vigotskianos del aprendizaje social y en las contribuciones de John Dewey del aprendizaje mediante el descubrimiento y la interacción. Según se demuestra en numerosos trabajos publicados en esta última década, los foros virtuales de discusión constituyen un medio adecuado para propiciar el aprendizaje por medio del descubrimiento y la interacción grupal. Este trabajo refiere a algunos de los resultados de un proyecto de investigación-acción en la universidad relacionados con dos aspectos principales: (a) la dinámica de los foros virtuales de discusión para el aprendizaje de la traducción especializada en un curso de posgrado a distancia y (b) la perspectiva de los alumnos en cuanto a la utilidad y posibles dificultades de estos foros para el aprendizaje de la traducción, temas que aún merecen ser investigados en mayor profundidad. Se toma como punto de partida las tres categorías de foros propuestas por Collison et al. (en Arango, 2003): *foros de diálogos sociales, argumentativos y pragmáticos*, y se detallan los tipos de foros utilizados en el curso objeto de nuestra investigación. Nuestro trabajo concluye con algunas consideraciones pedagógicas relacionadas con las limitaciones y la relevancia de este trabajo como contribución al estudio del uso de los foros como soporte para el aprendizaje del proceso de la traducción.

Palabras clave: educación a distancia, foros virtuales, aprendizaje colaborativo, traducción especializada, perspectiva del alumno

El uso de las TIC en la formación en traducción: contexto y objetivos de estudio

Toda propuesta de enseñanza debe basarse en primer lugar en una concepción del proceso de enseñanza y aprendizaje, cuya visión depende de una teoría de aprendizaje y de un modelo pedagógico. Estos tendrán un impacto en las formas de interacción no solo entre los sujetos sino también con los objetos y el entorno sociocultural, en la manera de adquirir el conocimiento, en los objetivos del proceso y en las actividades tendientes a lograr la transformación deseada en el alumno.

Aprender a través de la Red es, ante todo, aprender a aprender, a desarrollar la autonomía en el estudio, a comunicarse e interactuar en los entornos virtuales que caracterizan la era digital. Es así como la educación a distancia en el siglo XXI se cimenta en los principios vigotskianos del aprendizaje social y en las contribuciones de John Dewey del aprendizaje mediante el descubrimiento y la interacción. Según se demuestra en numerosos trabajos publicados en esta última década, los foros virtuales de discusión

constituyen un medio adecuado para propiciar el aprendizaje por medio del descubrimiento y la interacción grupal. Sin embargo, aún hay diversos aspectos que deben continuar siendo investigados a fin de mejorar la calidad de la educación en entornos virtuales, por ejemplo, el uso de los foros y el aprendizaje social, los tipo de diálogos propiciados por los foros, el rol del docente y del alumno, la motivación y la perspectiva del alumno (Gava, 2010; Palloff y Pratt, 2005; Tagua de Pepa, 2004).

La búsqueda permanente tendiente a mejorar las estrategias pedagógicas en la educación a distancia es uno de los principales desafíos de los docentes e investigadores abocados a la tarea de educar en entornos que trascienden los límites espacio-temporales del aula tradicional. Es por ello que hemos llevado a cabo este estudio de investigación-acción, en el que nuestro objetivo principal es analizar la dinámica de los foros virtuales de discusión para el aprendizaje de la traducción especializada en un curso de posgrado a distancia y conocer la perspectiva de los alumnos en cuanto a la utilidad y posibles dificultades del uso de los foros para el aprendizaje de la traducción, temas que aún merecen ser investigados en mayor profundidad.

El desarrollo del aula virtual utilizada en este curso se basa en una concepción del proceso de enseñanza y aprendizaje que tiene en cuenta los principios enunciados en las teorías del constructivismo y del conectivismo. En primer lugar, se observa un fuerte componente socioconstructivista que se ve reflejado en un diseño que tiene en cuenta la importancia delo siguiente:

- que el nuevo conocimiento se construya sobre la base del previo;
- que el aprendizaje sea un proceso activo y no pasivo;
- que se utilicen herramientas sociales para la construcción del conocimiento;
- que el entorno esté centrado en el alumno y recalque la importancia de la diversidad de perspectivas;
- que el conocimiento esté sujeto a debate social, validación y aplicación en situaciones reales, y
- que el docente actúe como guía del proceso de aprendizaje (Anderson & Dron, 2011: 6 [nuestra traducción]).

El diseño también se apoya en las teorías del conectivismo. Es por ello que se tuvieron en cuenta algunos de los postulados propuestos por Siemens (2004), entre ellos la creencia que en el aula el aprendizaje y el conocimiento dependen de la diversidad de opiniones, que el aprendizaje consiste ante todo en la toma de decisiones dado que es un proceso de conectar fuentes de información especializados y que la habilidad de ver conexiones entre áreas, ideas y conceptos es un componente clave para el aprendizaje. Aspectos que se procuró llevar a la práctica especialmente en los distintos foros de discusión.

El modelo pedagógico elegido se basa en las teorías del aprendizaje social que se centran en el alumno y sus intereses y conforme al cual, el docente adquiere un rol de guía o en palabras de Tedesco (2003: 8) “acompañante cognitivo”. Según esta visión el docente debería generar condiciones o realizar una mediación tal que propicie un proceso de enseñanza y aprendizaje en el cual el alumno pueda construir las estructuras mentales necesarias para la adquisición de competencias, habilidades y conocimientos.

Sobre la base de estas teorías de aprendizaje y modelos pedagógicos, se diseñaron las distintas actividades del aula virtual, las cuales integran los tres elementos propuestos por Gros (2011) es decir *los recursos* que se van a utilizar en las distintas instancias, *la*

colaboración que se prevé de los alumnos y *el acompañamiento* por parte de los docentes. Conforme a esta propuesta, la actividad es “el elemento clave, el núcleo en torno al cual se organiza la docencia y se da sentido al aprendizaje de los estudiantes” (Gros, 2011: 18). Dentro de estas actividades, los foros sirvieron para sustentar el modelo de aprendizaje propuesto, desarrollado en forma conjunta a través de la interacción y mediación sociales. Cada uno de los foros de debate o discusión tuvo un objetivo específico y se procuró de este modo centrar el proceso de enseñanza y aprendizaje en el alumno, quien asume la responsabilidad de su propio aprendizaje a través de un proceso colaborativo. El diálogo fue un elemento esencial en estos foros, ya que se lo utilizó como forma de enseñanza, y a través de ellos se fueron atravesando las distintas etapas de investigación, resolución de problemas de traducción y búsqueda de consenso.

En cuanto al rol tutorial que se procuró promover es el de un docente que no está a cargo de la transmisión de conceptos sino de propiciar el aprendizaje a través de los distintos pasos propuestos por Salmon (2002) es decir propiciar el acceso y la motivación, promover la socialización, facilitar el intercambio de información, facilitar el proceso de construcción del conocimiento y propiciar el aprendizaje eficaz por parte de los alumnos. En este curso, se consideró que el profesor y los tutores debían, como indica Mazzotti, “estimular y conducir las participaciones de los alumnos” (2005: 37). Para ello, las distintas intervenciones procuraron propiciar la comunicación necesaria para el aprendizaje.

A continuación, nos centramos primeramente en una descripción general de algunos de los foros utilizados en este curso, para luego presentar los resultados de una encuesta administrada a los participantes de nuestro estudio con la finalidad de conocer sus opiniones sobre el uso de los foros.

El uso de foros en un curso de traducción especializada a distancia

El curso que sirvió de contexto para este proyecto de investigación-acción se dictó a través de un aula virtual en la plataforma *moodle*. La temática central fue la traducción de textos especializados en ciencias médicas y se dictó en el marco de una especialización en traducción. Tuvo una duración de seis semanas, hubo 19 participantes, una profesora a cargo y dos profesoras tutoras.

Como lo mencionamos anteriormente, en este curso se utilizó el trabajo en grupo como estrategia didáctica a través de actividades en foros de *moodle* para fomentar el aprendizaje colaborativo y significativo, y promover el análisis y el desarrollo del pensamiento crítico. Se utilizaron los debates en foros como actividades de soporte para cada uno de los temas tratados. A través de estos debates se procurará satisfacer algunos requisitos importantes para el aprendizaje tales como los de buscar distintas miradas sobre un problema o pregunta, y realizar actividades para identificar posibles problemas de traducción, proponer soluciones, fundamentar las decisiones y llegar a conclusiones mediante la interacción del grupo. Son estas las actividades que creemos que logran generar la motivación necesaria y dan al alumno un sentido de pertenencia a una comunidad de aprendizaje. Tal como lo indica Dorrego:

El uso de tecnologías en línea aportan una serie de facilidades que no están disponibles para el estudiante en los ambientes tradicionales de la educación, entre otras el nivel de inmediatez así como de interacciones; las posibilidades de acceso a los cursos desde cualquier lugar y tiempo; y la capacidad de retorno de comentarios y de discusión que ayudan a la construcción del aprendizaje por el propio alumno (2006: 6).

En el aula virtual utilizada en este curso se abrieron nueve foros. Los foros cumplieron distintas funciones. Fueron en su mayoría foros de intercambio para todos los alumnos del curso y se organizó una actividad en foros grupales en los que participaron un número más reducido de estudiantes. Hubo preguntas para dar sentido al desarrollo del tema o para realizar conexiones o síntesis mientras que otras tendieron a orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje o a fomentar la participación. También fue importante lograr generar socialización entre los alumnos del grupo, por ejemplo, a través del foro de presentación ya que esto permitió propiciar el desarrollo de una comunidad de aprendizaje.

Según Collison et al. (en Arango 2003), las formas de diálogo generadas en los foros generalmente pueden clasificarse de la siguiente manera:

Diálogos sociales, caracterizados por la informalidad y la necesidad de compartir asuntos gratificantes para el autor, ejemplos de ello son la noticia de haber ganado una beca, la clasificación a la final de su equipo favorito. Diálogos argumentativos nacidos desde las lógicas individuales y caracterizados por la defensa de puntos de vista personales, no necesariamente confrontados con los de los demás. Diálogos pragmáticos serían la tercera forma, en ella se pone en juego el conocimiento de todos para construir desde distintas miradas, significados de un mismo hecho (Arango 2003: 5).

Siguiendo esta clasificación, el foro de presentación utilizado en este curso se considera un *foro de diálogo social* en el que cada uno de los participantes hizo su presentación personal. Este foro resultó esencial para generar la socialización y el sentido de comunidad de aprendizaje entre los alumnos del grupo virtual. Como este curso es uno de los últimos de la carrera de especialización en traducción, les sugerimos subir una foto e incluir en su presentación personal algunos datos como su ciudad de origen y alguna película o libro favorito. Luego se utilizó esta información para armar un álbum de graduación. Una vez armado el álbum, los participantes enviaron sus agradecimientos y apreciaciones. Este foro inicial sirvió para construir lazos y fomentar un diálogo abierto entre alumnos y profesores.

Los foros creados para cada una de las unidades temáticas y las tareas de traducción sirvieron como foros de diálogos argumentativos y pragmáticos al mismo tiempo, dado que en la mayoría de los casos no sólo se exponían y defendían puntos de vista personales, sino también se construían respuestas y conclusiones a partir del conocimiento compartido por cada uno de los participantes. Estos foros permitieron trabajar en la estimulación del pensamiento, la búsqueda de razones y soluciones a problemas de traducción y la reflexión sobre situaciones prácticas. Algunos de los debates se orientaron al análisis de tipologías textuales, como por ejemplo la estructura de los consentimientos informados y los prospectos, y los desafíos o problemas que se presentan al traducirlos y las posibles soluciones. Otros foros sirvieron para plantear dudas y en algunos de ellos también se incluyeron análisis de errores de traducción. Por ejemplo, uno de los foros se combinó con una tarea de traducción colaborativa en una *wiki*, en la que la profesora iba corrigiendo los aportes de cada participante y luego se trataban los problemas de traducción en el foro. A modo de ilustración incluimos algunos intercambios relacionados con esta traducción colaborativa:

Alumno –Muchas gracias por las correcciones. A mí no me queda claro el uso del verbo "resumir", por eso, cuando lo traduje usé otros verbos porque me daba la sensación como que el grupo de tratamiento se iban a poner a

resumir los resultados. Evidentemente, no entiendo el sentido y a qué se está refiriendo.

Profesor –Lo que quiere decir es que al final, se resumen todos los efectos adversos que hubo según a qué parte del cuerpo se refiere, por ejemplo, corazón, pulmón, musculoesqueléticas, etc. en una tabla.

Alumno –Gracias por las correcciones. Una pregunta, con respecto a "time to event" que yo traduje "tiempo al evento" y corregiste por "tiempo transcurrido hasta el evento", quería comentar que yo lo encontré de las dos maneras, pero "tiempo al evento" lo vi en publicaciones de América Latina, por eso opté por esa traducción. ¿Es incorrecta o es preferible la otra?

Profesor –Es preferible con cierta modulación o bien "tiempo hasta el evento". En una publicación para América Latina, no la usaría.

Como se puede observar, estos intercambios fomentaron la reflexión y ayudaron a los alumnos a evacuar dudas y resolver problemas de traducción.

Resultados: las opiniones de los alumnos sobre el uso de los foros

Dado que el eje central de este trabajo de investigación es conocer y analizar la perspectiva de los alumnos en cuanto a la utilidad y posibles dificultades de estos foros para el aprendizaje de la traducción, al finalizar el curso administramos una encuesta a los alumnos. Incluimos una serie de preguntas que les permitiera expresar sus opiniones en relación con aspectos puntuales que son el objeto de nuestro análisis. Las preguntas se refirieron a la opinión de los alumnos en cuanto a la utilidad, la ventaja principal y los beneficios de los debates en los foros, como así también a la desventaja principal y dificultades relacionadas con estas actividades. También les preguntamos sobre las sugerencias que pudieran brindar para mejorar este tipo de debates.

Los resultados del análisis de las respuestas de los alumnos demuestran que todos los participantes consideran que la participación en los foros de discusión fue útil para el aprendizaje de la traducción. La mayoría se refiere a estos intercambios como una actividad fructífera y enriquecedora debido a que aprendieron de los comentarios, preguntas, respuestas y sugerencias de sus compañeros y profesores. Por ejemplo, una alumna comenta: "a través de los foros pude leer dudas de otros compañeros, sus aportes y los puntos más importantes de la teoría". Resultan interesantes también las opiniones de los participantes que se refieren a la dinámica de los foros como "una situación de intercambio de pensamientos y experiencias similar a la del aula (presencial)" o en palabras de otro alumno: "la participación en los foros es realmente como estar en un aula debatiendo un tema". Los alumnos valoran además la posibilidad de intercambio de distintos puntos de vista, opiniones y análisis de los textos asignados para las tareas de traducción. Es importante destacar que los participantes también se refirieron a la utilidad de los foros para acceder a información sobre temas e inquietudes planteadas por otros compañeros, que eran similares a sus propias dudas. Todos los participantes coinciden que la ventaja principal de los foros utilizados en este curso es la posibilidad de tratar y analizar problemáticas específicas de traducción, compartiendo conocimientos y dudas con aportes prácticos y diversos. Algunos también se refieren a los debates en foros como más productivos que los intercambios en una clase presencial. Según un alumno: "La ventaja principal es que podemos opinar libremente sobre un tema mientras escribimos. Cuando estamos en una clase, muchas veces los alumnos no nos animamos a hablar en cambio en el foro, todas tenemos que opinar sobre algún tema y a medida que escribimos sobre ello, vamos

pensando." Algunos también destacan la ventaja de los foros asignados para las actividades de análisis grupales, ya que la cantidad más reducida de participantes incrementó la frecuencia y posibilidades de participación, por ejemplo, una alumna dice: "El hecho de que nos hayan dividido las tareas en los foros grupales fue la mejor decisión que tomaron. De otra manera, los que escriben primero, contestan casi todo y queda muy poco para decir para el resto de las alumnas".

Además de la utilidad y las ventajas antemencionadas, los datos revelan que los participantes percibieron otros beneficios de los foros, particularmente relacionados con las tareas de traducción y las distintas fases del proceso: la fase previa a la traducción (conocimiento extralingüístico y análisis textual), la traducción y la fase posterior de revisión. Varios de ellos destacan que por medio de estos intercambios aprendieron a resolver posibles problemas de traducción relacionados con distintos géneros textuales y puntualizan que los debates les ayudaban a trabajar en la fase previa a la traducción, que luego les facilitaba el trabajo de la traducción propiamente dicha. Además, puntualizan que les ayudó el análisis de aspectos teóricos y casos prácticos de traducción, la terminología específica sugerida y los potenciales problemas de traducción planteados y analizados. Por ejemplo, una alumna manifiesta que "a la hora de realizar el trabajo de traducción ya tenía muchas respuestas a las dudas que podían surgir". Varios alumnos también mencionan que los sitios web sugeridos en los foros les ayudaron a buscar información de soporte para las traducciones. En lo referido a los debates realizados con posterioridad a las tareas de traducción, manifiestan que les ayudaron a detectar errores terminológicos y de expresión.

No obstante, los alumnos también mencionan algunas desventajas que merecen nuestra atención. Se refieren principalmente a los foros en los que participaba todo el curso, dado que la cantidad y demasiada frecuencia de los aportes dificultaba el seguimiento de los debates. A este respecto algunos señalan que se les hacía difícil seguir los debates debido a que el ordenamiento temático dificultaba de las contribuciones porque al no mostrarse cronológicamente, los aportes se van "mezclando". Algunos manifiestan haber experimentado cierta desmotivación ante tanta cantidad de intervenciones y la falta de tiempo para leer y participar como hubiesen querido hacerlo. Sin embargo, algunos estudiantes mencionan que este inconveniente pudo resolverse gracias a la intervención de la profesora que brindó instrucciones en cuanto a la extensión y el tipo de aportes y un participante destaca que estas pautas deberían haberse estipulado al comienzo del curso. Si bien algunos alumnos se refieren a la falta de tiempo para leer todos los aportes y realizar sus contribuciones, en su mayoría los alumnos manifiestan no haber experimentado dificultades para participar en los foros. Unos pocos mencionan problemas técnicos que les impidieron acceder a la plataforma en los horarios de la noche cuando disponían de más tiempo para realizar estas actividades.

Nuestros datos también revelan opiniones interesantes para mejorar las discusiones en los foros. Se mencionan cuatro aspectos principales. En primer lugar, los alumnos sugieren que los debates permanezcan abiertos por más tiempo para que de este modo tengan la posibilidad de realizar contribuciones posteriores. En segundo lugar, proponen que las actividades se asignen antes del fin de semana ya que la mayoría, debido a sus ocupaciones laborales, dispone de ese tiempo para dedicarlo a sus estudios. En tercer lugar, opinan que sería conveniente abrir un foro para cada tema o pregunta del profesor para que de este modo se eviten debates demasiado extensos y difíciles de seguir. Por último, sugieren que se den pautas más específicas en cuanto a la cantidad y extensión de aportes por alumno para que se pueda lograr una participación más equitativa.

Los hallazgos de este estudio revelan, sin lugar a dudas, aspectos de relevancia en cuanto a la percepción del alumnado de los debates en los foros del aula virtual como soporte de las tareas de aprendizaje y práctica de la traducción. Ante todo, los participantes opinan que los debates son actividades útiles y relevantes debido a que sirven de ayuda en la resolución de problemas de traducción, fomentan la construcción colaborativa del conocimiento durante las distintas etapas del proceso de traducción y facilitan el intercambio de ideas, opiniones y recursos.

Consideraciones pedagógicas: limitaciones y relevancia de este estudio

Las opiniones de los alumnos en cuanto a la utilidad de los debates en foros y los beneficios para el aprendizaje de la traducción, como así también algunas dificultades del uso de esta herramienta, aportan un conocimiento valioso que sirve para mejorar nuestra tarea como formadoras en programas de educación a distancia. Este estudio nos permitió escuchar la voz de nuestros alumnos, sujetos protagonistas de toda propuesta pedagógica, y de esta manera construir una base de conocimientos que nos permita poder pensar en propuestas educativas significativas desde el punto de vista del estudiante.

Si bien una de las limitaciones principales de este estudio radica en el número reducido de participantes, creemos que constituye un paso importante en la sistematización de datos relacionados con la perspectiva de los alumnos en cuanto a las herramientas colaborativas utilizadas en entornos virtuales. Otra limitación radica en el hecho de que nuestros datos se circunscriben a un solo curso y por lo tanto los resultados no serían aplicables a otros contextos. Serían interesante, por lo tanto, indagar sobre las opiniones de otros grupos de estudiantes en cuanto al uso de los foros u otras herramientas de interacción implementadas en cursos de traducción especializada a distancia. Además, sería relevante conocer también la perspectiva de los docentes y establecer conexiones que pueden enriquecer nuestro análisis. Por último, creemos que este estudio es de suma utilidad ya que nos brinda fundamentos sólidos para realizar otros estudios similares y poder elaborar de esta manera, y sobre la base de los resultados obtenidos, propuestas pedagógicas tendientes a la mejora de la calidad educativa en programas de enseñanza no presencial de la traducción.

Bibliografía

- Anderson, T. & Dron, J. (2011). Three generations of distance education pedagogy. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 12(3) [en línea]. Disponible en: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/890>
- Arango, M. L. (2003). *Foros virtuales como estrategia de aprendizaje: Anexo 1*. Bogotá: Universidad de los Andes. Departamento de Ingeniería de Sistemas y Computación. LIDIE [en línea]. Disponible en: <http://www.rlcu.org.ar/revista/numeros/02-02-Abril-2004/documentos/Arango.pdf>
- Dorrego, E. (2006). Educación a distancia y evaluación del aprendizaje. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 6 [en línea]. Disponible en: <http://www.um.es/ead/red/M6>
- Gava, I. Y. (2010). El aprendizaje colaborativo y el uso de foros en la clase de Lengua Inglesa en el nivel superior. En: Castel, V.M. y Cubo de Severino (Eds). *Actas del XII Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística. Bicentenario: La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina: Los Colores de la mirada lingüística*. Mendoza: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo [en línea]. Disponible en: http://mendozaconicet.gob.ar/institutos/incihusa/ul/cs12/Castel_y_Cubo,_Editores_%282010%29.htm

- Gros, B. (2011) *Evolución y retos de la educación virtual construyendo el e-learning del Siglo XXI*. Barcelona: Editorial UOC [en línea]. Disponible en: http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/9781/1/TRIPA__elearning_castellano.pdf
- Mazzotti, W. (2005) *Cuadernos de investigación educativa*. Vol. 2. Nro. 12. Uruguay: Universidad ORT, Instituto de Educación.
- Pallof, R. M. & Pratt, K. (2005). *Collaborating online: Learning together in community*. San Francisco, CA: Jossey- Bass.
- Salmon, G. (2002). *E-tivities: The key to active online learning* [en línea]. Disponible en: http://etutors.wikispaces.com/file/view/Etivities_Salmon.pdf
- Siemens, G. (2004) *Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital* [en línea]. Disponible en: http://usuarios.trcnet.com.ar/denise/repositorio/TeoriasAprendizajeDigital_Conectivismo.pdf
- Tagua de Pepa, M. A. La utilización de foros virtuales en la universidad como metodología de aprendizaje colaborativo. *Revista Cognición*, 8, 59-74 [en línea]. Disponible en: <http://www.ateneonline.net/cognicion/files/marcelataguaforosvirtuales.pdf>
- Tedesco, J. C. (2003) *Los pilares de la educación del futuro*. Ponencia pronunciada en la Barcelona: Editorial UOC [en línea]. Disponible en: <http://www.uoc.edu/dt/20367/index.html>

El uso de tutoriales digitales en la clase de historia y cultura extranjera

Gómez, Romina Alejandra
Ramírez, Ricardo Martín
Universidad Autónoma de Entre Ríos

Es innegable que las TIC ofrecen oportunidades valiosas y diversas para repensar los escenarios educativos de nuestro país y enseñar aprovechando estas bondades implica pensar primordialmente en su sentido didáctico. Los estudiantes que cursan el espacio Civilización y Cultura de los Países de Habla Inglesa II en el segundo año de la carrera Profesorado en Inglés en la FHAYCS de la UADER, se vinculan con entramados culturales e históricos relativos a los países angloparlantes. En este contexto, hemos observado que los alumnos poseen hábitos de lectura escuetos en términos generales y por ello es importante que el docente enriquezca el bagaje estratégico-metodológico al que apela en el acompañamiento de las trayectorias de sus alumnos. Esta ponencia tiene como objetivo analizar si la incorporación de recursos TIC en el contexto referido a priori puede ayudar a resignificar la didáctica del docente. Más específicamente, describiremos el rol que juegan los tutoriales digitales cuando son incorporados como bibliografía complementaria en una formación docente de grado; analizaremos la interacción de los estudiantes con estos materiales en una plataforma online; expondremos los comentarios que surgen en entrevistas y reflexionaremos sobre el modo en el que perciben la incorporación de las TIC en instancias de estudio.

Palabras claves: inglés, civilización, cultura, TIC, didáctica

Introducción

Creemos que hablar de las tecnologías de la educación en el ámbito universitario no es caprichoso. De hecho existen reportes internacionales¹ que señalan que los estudiantes universitarios ubican a la computadora como la principal herramienta que les permite acceder a la información y a las noticias. Mariana Maggio en su libro “Enriquecer la Enseñanza” dice que la incorporación de las TIC en ambientes con alta disposición tecnológica ha dado como resultado experiencias educativas visionarias en distintas partes del mundo. A nuestro entender los contextos con baja disposición tecnológica también ofrecen instancias ricas para el análisis educativo y esta es una de las principales razones que motivan la escritura de esta ponencia.

Existen, actualmente, mayores niveles de reflexión sobre el lugar que le asignamos a las nuevas tecnologías en nuestras prácticas de enseñanza quizás debido a las tendencias en educación que estos nuevos escenarios han propiciado. En nuestra región se tiende a conceptualizar sobre el rol que le asignamos a las TIC en nuestras prácticas educativas cotidianas y algunos autores han teorizado sobre esta ocurrencia que al parecer no es azarosa. En su libro “Tecnología Educativa”, Edith Litwin explica este fenómeno (al hacerlo cita a Díaz Barriga) refiriendo a dos posturas que prevalecen cuando hablamos de tecnología educativa en Latinoamérica: una visión restringida y una amplia. La visión

¹“The Cisco World Technology Report” Disponible en <http://www.cisco.com> Último acceso: 17/05/2013.

restringida centra su atención en los dispositivos tecnológicos que se utilizan en distintos ámbitos. “Esta visión tiene escaso desarrollo en América Latina por los costos que implica la tecnologización de los sistemas educativos. En la visión amplia, la tecnología educativa es caracterizada como conjunto de procedimientos, principios y lógicas para atender los problemas de la educación” (Litwin 2006:29).

Esta visión amplia es la que nos permite analizar lo que acaece en las aulas del Profesorado de Inglés de la FHAYCS, puesto que hemos observado que los estudiantes complementan sus instancias de estudio haciendo uso de recursos tecnológicos, a pesar de no contar con acceso universal a las TIC in situ. Dada esta situación y tomando en cuenta las interacciones que se observan cuando los estudiantes interactúan en redes sociales como Facebook¹, nos pareció acertado socializar contenidos específicos y acompañar las instancias de estudio de estos futuros docentes, a partir tutoriales digitales disponibles en la página de Facebook que posee la cátedra².

Perfil actual de los estudiantes de profesorado

Los estudiantes que cursan la cátedra Civilización y Cultura de los Países de Habla Inglesa II en el segundo año del Profesorado de Inglés de la UADER tienen 20 años de edad en promedio, cursan la carrera por motivaciones de diversa índole y provienen de contextos socio-económicos variados. A la luz de encuestas personales llevadas a cabo a principios del ciclo lectivo 2012, hemos advertido que los alumnos le asignan un lugar importante a las TIC no sólo en lo que refiere a su desempeño universitario sino también en lo que respecta a su vida social. Hemos notado además que las prácticas de lectura más tradicionales y/o de tenor académico son infrecuentes en su quehacer cotidiano; no así las que realizan cuando interactúan en redes sociales.

En este sentido, nos parece que uno de los desafíos actuales para los formadores de futuros docentes reside en fortalecer instancias de estudio, de lectura y reflexión teniendo en cuenta que “en la era digital se sigue leyendo pero de otros modos” (Moyano, 2011:94). Por ello, apostando a construir un puente entre las lecturas deseables y los contextos actuales en las que éstas ocurren, decidimos diseñar (a través del software privativo CamtasiaII³) e implementar el uso de tutoriales digitales compartiéndolos en la página de Facebook de la cátedra referida a priori.

La enseñanza de la civilización y cultura extranjera mediada por TIC: el uso de tutoriales digitales

La enseñanza de la civilización y cultura de los países de habla inglesa en el Profesorado de Inglés de la FHAYCS de la UADER está a cargo de profesores universitarios de lengua inglesa⁴, se produce en contextos exolingües y supone el abordaje

¹ Facebook es una red social de acceso gratuito creada en el año 2004, cuya propiedad intelectual figura a nombre del señor Mark Zuckerberg. (www.facebook.com)

² La página de Facebook de las cátedras Civilización y Cultura de los Países de Habla Inglesa I y II fue creada el 18/11/2010 y se encuentra disponible en: (<https://www.facebook.com/pages/Civilizaci%C3%B3n-y-Cultura-de-los-Pa%C3%ADses-de-Habla-Inglesa-I-y-II/141495535902378>)

³ Camtasia II para Windows o Mac es un software privativo de captura de pantalla y edición de video desarrollado por la empresa TechSmith. (<http://www.techsmith.com/camtasia.html>)

⁴ Estos docentes se han especializado en los aspectos culturales e históricos relativos a los países de habla inglesa especificados en los contenidos mínimos de la carrera pero que no poseen formación de grado específica en historia como se podría esperar.

de entramados culturales e históricos relativos a los países de habla inglesa¹. Tiene como objetivo un público heterogéneo cuyo objetivo primordial es comunicar en lengua extranjera. “El acceso a la cultura es, en este contexto, un objetivo a mediano plazo cuyo logro está supeditado a la adquisición de las estructuras lingüísticas y al uso corriente de la lengua meta” (Pasquale, 2005:101).

En este contexto, las TIC cobran una importancia significativa en la construcción de nuevos conocimientos ya que permiten concatenar procesos históricos, opiniones, valores e intencionalidades de distintos actores sociales desde la multimodalidad que las caracteriza. Los tutoriales digitales ofrecen un escenario muy atractivo en este sentido, pues vehiculizan el abordaje de contenidos relacionados con la cátedra. Es innegable que su impacto y atractivo visual, su poder de síntesis, su particular interactividad y la posibilidad de integración de diversos tipos de lenguaje en un mismo espacio dotan a estos recursos tecnológicos de validez instrumental y comunicativa.

Para la creación de dichos tutoriales se recurrió al uso del software “Camtasia II”, el cual ofrece un número importante de aplicaciones para la confección de tutoriales que persiguen un fin didáctico. Éstas permiten capturar lo que ocurre en la pantalla que el usuario visualiza en su monitor en determinado momento; grabar archivos de audio; capturar vídeo desde la cámara web; y añadir estos subproductos al tutorial en desarrollo. Asimismo, permiten importar y editar vídeos existentes (trabajando con distintos tipos de formatos de entrada); incluir títulos que combinan texto e imagen para presentar videos; agregar subtítulos; y además brindan una opción de zoom para ampliar ciertas zonas de la pantalla.

Ciertamente, las TIC prometen una fuente inagotable de proyectos y empresas educativas posibles. Por ello, cobra importancia que los docentes que incorporan las nuevas tecnologías en sus prácticas educativas habiliten las subjetividades de aquellos que aprenden, obteniendo así información fehaciente sobre la significatividad de estos recursos en las trayectorias académicas. Por esta razón, culminada la instancia de parcial integrador en Noviembre de 2012, los estudiantes de la cátedra fueron entrevistados por el docente a cargo y respondieron preguntas que versaron principalmente sobre el valor que le atribuyeron a los tutoriales digitales en instancias de lectura y estudio previas a la evaluación formal. Sobre un total de veinte estudiantes entrevistados, el ochenta y cinco por ciento manifestó no haber mirado el tutorial en su totalidad, aduciendo que el mismo era muy extenso (la duración del tutorial es de 4:44 minutos), repetitivo y que no profundizaba en el contenido bibliográfico ya asignado a la cátedra. A su pesar, las conexiones temáticas que ansiaban encontrar entre los ejes de estudio abordados durante la segunda mitad del año no eran evidentes. El setenta por ciento de los entrevistados subrayó no haber visitado la página correspondiente a la cátedra donde se encuentra alojado el tutorial en cuestión, debido a la ausencia de notificaciones en esta interfaz de Facebook. Llamativamente, el treinta por ciento de los consultados dijo que pudo acceder a dicha página porque un compañero se los había recordado o bien porque se les había indicado en clase con anterioridad.

¹ Esta última característica tiene que ver con los contenidos mínimos requeridos por la normativa inherente a la FHAYCS avalada por CONEAU, pero no impide que los docentes a cargo puedan ampliar los horizontes de su propuesta académica apelando a las tendencias pluri y multi-culturales en auge actualmente.

Conclusiones

Creemos que la inclusión de tutoriales digitales en el cursado de esta cátedra puede contribuir a que los estudiantes obtengan buenos resultados al encarar lecturas tradicionales y/o de tenor académico. Para ello, resulta vital que el docente que los elabora y aplica fortalezca su abanico de estrategias pedagógico-didácticas rastreando criteriosamente consejos sobre la utilización de tutoriales digitales en instancias de formación. Nos parece acertado en este sentido visitar sitios web como el del autor Russel Stannard¹. Los tutoriales allí disponibles no superan los dos minutos de extensión, quizás respondiendo a las exigencias, expectativas y estilos de aprendizaje de los usuarios que visitan frecuentemente dicho espacio de aprendizaje colaborativo.

Teniendo en cuenta la valiosa información obtenida en las entrevistas descriptas, opinamos que los tutoriales digitales que diseña un docente deben tener una extensión y duración apropiada, que coincida con los ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes. Además deben ofrecer un desafío intelectual que los ubique más allá del rol de complemento bibliográfico con el cual se los piensa usualmente.

Pensamos que al planificar el uso de tutoriales como material soporte a una cátedra, el docente debe tener en cuenta las características de la plataforma que elige para socializar estos materiales. La sugerencia más recurrente por parte de los alumnos entrevistados tuvo que ver con la creación de un grupo cerrado de Facebook en contraposición a la utilización de una página web. La existencia de notificaciones en la primera modalidad implicaría importantes significaciones en los recorridos académicos de los estudiantes. Otra observación tiene que ver con la personalización del espacio de la cátedra, es decir los estudiantes sugirieron separar la página de la cátedra Civilización y Cultura de los Países de Habla Inglesa II de la correspondiente a Civilización y Cultura de los Países de Habla Inglesa I.

Nos parece pertinente mencionar que el campo de la enseñanza de la civilización y cultura de los países de habla inglesa en la Argentina es muy fértil para el análisis educativo y que se encuentra relativamente inexplorado. Con esta ponencia renovamos el compromiso de seguir realizando aportes que marquen tendencia dentro de este espectro educativo, que indiquen cómo llevar a cabo tareas áulicas de manera innovadora los escenarios globales en que nos toca vivir.

Bibliografía

- Litwin, E. et al (2004). *Tecnología en las aulas. Las nuevas tecnologías en las prácticas de la enseñanza. Casos para el análisis*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza: Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Moyano, R. (2011). "Negociadores, escépticos y pragmáticos. Los futuros educadores ante las tecnologías informáticas". En: Cabello, R. y Morales, S. (comp.) *Enseñar con tecnologías: Nuevas miradas en la formación docente*, (pp. 91-107). Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Pasquale, R. (2005). "Algunos problemas actuales de la didáctica de la cultura extranjera". En Klett, E. (dirección) *Didáctica de Las Lenguas Extranjeras: Una Agenda Actual*, (pp. 101-117). Buenos Aires: Araucaria Editora.

¹ Russel Stannard es catedrático de la Universidad de Warwick en el Reino Unido y su sitio web www.teachertrainingvideos.com ofrece tutoriales sobre el uso de numerosas herramientas web 2.0

La interculturalidad mediada por la TICs en un camino hacia la equidad e igualdad de oportunidades.

Hirschfeld, Patricia

Revello, Ethel

Coordinación Provincial de Lenguas Extranjeras del Ministerio de Educación de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur.

Escuela 38 “Raúl Ricardo Alfonsín” Base Esperanza -Antártida.

El presente trabajo da cuenta de las nuevas estrategias de aprendizaje y de enseñanza puestas en práctica en el desafío de enseñar inglés de manera virtual en el Nivel Primario. Las TICs al servicio de la enseñanza posibilitan una modalidad virtual y sincrónica a través de la mediatización de la tecnología - en la Escuela Número 38 “Presidente Raúl R. Alfonsín” de Base Esperanza, Antártida. El rápido desarrollo de la tecnología y la comunicación abre un nuevo camino de acceso a lugares remotos. Se hace indispensable entonces facilitar el desarrollo de diversas competencias para optimizar los recursos, brindar igualdad de oportunidades y atender a la diversidad. Se parte de la necesidad de trabajar colaborativamente en un proceso de aprendizaje de construcción común, basados en las aportaciones de todos, y en el reconocimiento de la diferencia desde un plano de igualdad y compromiso. Se fomenta el trabajo colaborativo, potenciando el respeto a los diferentes valores culturales, a la identidad individual, a la integración y a la adaptación al nuevo medio, al desarrollo de la autonomía y del aprendizaje para la vida. El propósito de este trabajo es compartir un proyecto innovador en el área Inglés en educación primaria a distancia.

Palabras claves: educación primaria, educación virtual, conectivismo, trabajo colaborativo, competencia intercultural, TICs

Introducción

En el año 2008 el Ministerio de Educación toma la decisión política de implementar el espacio curricular lengua extranjera inglés en las escuelas primaria públicas de la Provincia de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur. Si bien el proceso de implementación demandó un esfuerzo importante en temas relacionados con el trabajo institucional, la conformación de equipos de trabajo, la selección de docentes, la modificación y elaboración de normativa, entre otros, se logró el propósito principal que, dentro del contexto provincial, significó brindar a todos los estudiantes del segundo ciclo del nivel primario de escuelas públicas, el acceso gratuito al aprendizaje de una lengua extranjera. Aun así, quedaba una deuda pendiente con los estudiantes de las escuelas rurales de la Zona Norte de la Provincia y de la escuela 38 de Base Esperanza, Antártida. Nos concentraremos aquí en el proceso que se realizó para lograr este propósito en el continente blanco.

Condiciones para la elaboración del proyecto

En primer lugar se analizaron y evaluaron diferentes posibilidades para “llegar” con inglés a la escuela. Se consideraron diversas opciones tales como requerir conocimientos de inglés a los docentes postulantes para las campañas antárticas, o

capacitarlos en la Lengua Extranjera de manera intensiva durante el ciclo previo a la campaña. Finalmente, con el asesoramiento de la Dirección de Informática del Ministerio de Educación, se evaluó como viable la posibilidad de dictar las clases mediante el programa Skype dado que ofrece una buena calidad de video, de sonido y permite la conexión sincrónica. Se elaboró el perfil necesario para el docente, se determinaron las condiciones de selección y otorgamiento del cargo con la Junta de Clasificación y Disciplina y la Supervisión Escolar del Nivel Primario. Se realizó el llamado público en el mes de marzo de 2010, y se presentó una postulante quien contaba con una sólida formación en el uso de TICs, después de una entrevista se le otorgó el cargo el día 7 de abril de 2010, y es quien permanece en el mismo hasta el día de hoy. Asimismo se trabajó con antelación con el matrimonio de maestros seleccionados para la campaña siguiente, acordando ciertas pautas necesarias para el desarrollo de las clases. Este primer año de implementación fue de continuo aprendizaje para todos los involucrados en el proyecto.

Contexto

A efectos de comprender el alcance de esta propuesta, es oportuno aquí considerar el contexto de la Escuela Número 38 “Presidente Raúl R. Alfonsín” de Base Esperanza, Antártida y describir sus características geográficas, políticas y sociales. Se trata de la única escuela existente en Antártida, la misma, al estar debajo del paralelo 69, está ubicada en una zona muy inhóspita, considerada de alto riesgo y muy desfavorable. Su matrícula es variable y diversa (en el nivel inicial y primario ronda entre los 8 y 12 alumnos); se renueva anualmente, y cuenta con un entorno familiar, social y económico particular. Una pareja de maestros civiles de nuestra provincia trabajan jornada completa en multigrado dentro de esta comunidad militar. La docente de inglés dicta sus clases en días y horario preestablecidos, y es quien permanece a través del tiempo; los alumnos y maestros se renuevan cada año. El rol de la escuela es central a nivel local, nacional y a nivel internacional para las diferentes organizaciones y entidades que tienen puesta su mirada en el continente blanco.

Fundamentación

Es relevante destacar aquí el informe de la UNESCO sobre la educación para el siglo XXI y cómo este contexto y modalidad particular de enseñanza de inglés en la Escuela 38 es campo fértil para desarrollar los ideales de educación para los estudiantes del siglo XXI. La UNESCO manifiesta que "la educación para la vida se basa en cuatro ideales: aprender a conocer (aprender a aprender) , aprender a hacer (competencia para trabajar en grupo, medio social) , aprender a convivir (desarrollar la empatía, aprender a convivir, respetar la pluralidad, las diferencias individuales, la búsqueda de la comprensión mutua y la paz) y aprender a ser (capacidad de obrar con autonomía, con juicio y responsabilidad personal, se valoran aquí las potencialidades de cada persona la memoria, el razonamiento, el sentido ético y estético, las capacidades física y actitud para la comunicación).

La propuesta se ha ido construyendo y evolucionando año tras año y es nuestra intención hoy, dar cuenta de las habilidades, estrategias y competencias que involucran los procesos de aprendizaje y de enseñanza puestos en práctica en el desafío de enseñar inglés de manera virtual en el Nivel Primario. Partimos de la concepción de la escuela como el espacio destinado para preparar a los estudiantes para desenvolverse en el siglo actual. Esta concepción pone el énfasis en privilegiar el aprendizaje de cómo aprender

permanentemente y por cuenta propia, en cualquier tiempo y en cualquier lugar, dando también prioridad a la aplicación de ese conocimiento e información para generar nuevos conocimientos. Nos referimos a una educación integral que intenta promover en los estudiantes el desarrollo de las habilidades, estrategias y competencias necesarias para tener éxito tanto en la vida personal y como en la vida del trabajo. Asimismo destacamos la importancia del trabajo colaborativo dentro del modelo de enseñanza conectivista adaptado a esta situación en particular.

Uno de los propósitos del proyecto es que los estudiantes puedan experimentar e integrar a su proceso de aprendizaje esta concepción de educación para la vida. Es así que mediante el uso eficiente de la información y el desarrollo de las competencias en el uso de TICs se promueve el aprendizaje continuo, el desarrollo de la autonomía, la valoración del trabajo colaborativo, independientemente del tiempo y del espacio. Se intenta promover, también, las posibilidades de apertura a nuevos mundos, de crear conocimiento, de innovar a lo largo de toda la vida. Podemos decir entonces que la enseñanza de la lengua extranjera de manera virtual, dentro de este contexto particular, tiende al desarrollo de las destrezas en el manejo de la información y TICs (información y alfabetización en medios, habilidades de comunicación), de las habilidades de aprendizaje e innovación (pensamiento crítico y pensamiento sistémico, identificación, formulación y solución de problemas, creatividad y curiosidad intelectual, literacidad visual) de las habilidades para la vida personal y profesional (habilidades interpersonales y de colaboración, autonomía, capacidad de adaptación, flexibilidad y adaptabilidad).

El rápido desarrollo de la tecnología y la comunicación abre un nuevo camino de acceso a lugares remotos e inaccesibles para la práctica docente; se hace indispensable facilitar el desarrollo de la competencia intercultural para optimizar los recursos, brindar igualdad de oportunidades y atender a la diversidad. De acuerdo a Chen y Starosta (358-359) la competencia intercultural es la “(...) habilidad para negociar los significados culturales y de actuar comunicativamente de una forma eficaz de acuerdo a las múltiples identidades de los participantes”. La interculturalidad en el aula está dada por el contexto de los estudiantes y el de los docentes. Es necesario que exista entre los actores una sinergia de los ámbitos cognitivos y emotivos para la producción de una conducta intercultural adecuada. Esto implica tomar conciencia de las características culturales propias y de los procesos comunicativos. Se observan peculiaridades en la gastronomía, acentos regionales y costumbres de cada familia. Se descubren aspectos generales comunes y muchos diferentes que necesitan ser tratados para fomentar la comprensión y la aceptación de los mismos como un hecho constructivo y valorar la relación entre las personas de culturas diferentes como algo positivo. Una sociedad basada en el respeto y el diálogo entre las culturas con la base de una convivencia más justa y feliz. Arnáiz y De Haro (2004) afirman que la interculturalidad está referida a la conformación de un proyecto de sociedad ético basado en los derechos humanos, en la interacción y el reconocimiento de toda persona por el hecho de existir. Se refiere a una determinada coexistencia plácida, solidaria, abierta a la otredad y al enriquecimiento que ello supone y que exige la implicación de la sociedad en su conjunto (pp. 22, 19-38).

Modo de implementación

La necesidad de trabajar colaborativamente requiere de la construcción de vínculos y del desarrollo de las competencias inter- e intra-personal. Es decir, implica un proceso de aprendizaje de construcción común, basado en las aportaciones de todos, y en el

reconocimiento de la diferencia desde un plano de igualdad en el que prima el compromiso con el grupo.

La inclusión de objetos tecnológicos al marco escolar conlleva una serie de cambios en las relaciones sociales y en la educación, en la interacción entre pares pedagógicos y los estudiantes, y en los métodos, contenidos, estrategias docentes y recursos didácticos. Además facilita la expresión comunicativa, favorece la estimulación del aprendizaje mediante mensajes icónicos y verbales y facilita el trabajo individual y grupal.

Las clases virtuales sincrónicas exigen un modelo de enseñanza conectivista donde se ofrece una variedad de material y canales para establecer vínculos entre los docentes y entre los estudiantes y docentes. Los canales de información son la computadora, el teléfono, la voz, imágenes y/o mensajes escritos por skype o celular. Desarrollar habilidades de auto-organización y toma de decisiones en los estudiantes de nivel primario donde no tienen una computadora para cada uno sino que se proyecta la imagen de la docente, resulta difícil a la hora de personalizar el trabajo. Pero sí exige un desarrollo de estas habilidades por parte de los docentes: tanto el que cumple el rol de tutor como el actor principal que tiene el conocimiento de la lengua extranjera. Se organiza el trabajo teniendo una variedad de materiales y recursos disponibles: virtuales (podcasts, videos, imágenes) y no virtuales (tarjetas, libro de texto, pizarrón, marcadores, etc.). El docente tutor prepara la parte técnica para que la proyección de la imagen de la docente sea clara y puedan escucharla. La docente establece una rutina de trabajo donde hay una apertura de la clase con un saludo, un reconocimiento del lugar desde donde se encuentra la docente y los estudiantes y las condiciones climáticas de ambos lugares. Se sigue con un repaso de lo visto en la clase anterior en base a preguntas y respuestas siempre y cuando el sonido sea bueno o alguna actividad que requiera de alguna respuesta física frente a un estímulo escrito u oral.

Si tenemos en cuenta las actividades conectivistas de enseñanza y de aprendizaje, podemos ver que en este ambiente virtual el canal y la creación del vínculo son mucho más importantes que el contenido en sí. El uso de esta tecnología altera la manera que tienen los estudiantes de aprender y los docentes de enseñar. Evaluar rápidamente el conocimiento, elegir la actividad que mejor se ajusta utilizando las condiciones del momento, son habilidades que los docentes deben adquirir para responder favorablemente a las necesidades de los estudiantes. La sincronización y el trabajo colaborativo de ambos docentes es fundamental para mantener el flujo de información y fortalecer el vínculo.

En el conectivismo la creación del vínculo es mucho más importante que el contenido en sí. Esto trae aparejado el desarrollo de una nueva cultura de aprendizaje donde no importa el origen, el lugar donde nos criamos ni las costumbres que tenemos sino la capacidad de adaptación que logremos desarrollar para resolver problemas en grupo. Aprender a trabajar conectados siendo de distintos lugares y estando en diferentes ciudades al mismo tiempo, exige desarrollar la capacidad de empatía, buena predisposición y apertura necesarias para aceptar al otro y poder juntos aprender y hacer nuevas creaciones. La cultura personal, familiar y socio-geográfica es integrada en la clase de inglés para transmitir una forma de vida totalmente distinta al resto del mundo. La presencia asidua, la “visita” constante de la docente de inglés en el aula dos veces por semana, facilita y fortalece el vínculo con los estudiantes.

Objetivos

Se detallan a continuación los objetivos específicos de este proyecto; estos son:

1. promover una actitud positiva para la construcción de una identidad en el continente blanco en la comunidad de la Base Esperanza donde los miembros de la misma provienen de diferentes lugares.
2. usar las TICs como medio de transmisión y de enseñanza de una lengua extranjera
3. usar todos los sentidos para lograr una efectiva comunicación
4. sensibilizar a los estudiantes para captar los cambios y adaptarse rápidamente a ellos
5. flexibilizar a los estudiantes y docentes frente a las posibilidades de aprendizaje
6. descubrir y potencializar el material que ofrece la Web para promover nuevas formas de aprender
7. estimular el trabajo en grupo y valorizar el aporte personal
8. educar en el uso de las TICs a los estudiantes a través de la práctica diaria del uso del programa Skype
9. fomentar el desarrollo de las habilidades para la vida personal y profesional (habilidades interpersonales y de colaboración, autonomía, capacidad de adaptación, flexibilidad y adaptabilidad).

Resultados y conclusiones

Por medio del ejemplo y verbalización de las distintas situaciones presentadas en el aula, se fomenta una actitud positiva frente a las diferencias culturales. El primer tema en el año es: saludos y presentación personal. En la comunidad de la Base Esperanza sus miembros provienen de diferentes lugares y convivirán tan sólo por un año en este lugar geográfico que es visitado por turistas de todas partes del mundo en determinados meses del año. A través de los saludos y la presentación personal se comparten experiencias de vida, se amplía el universo cultural de los estudiantes. La peculiaridad de ser alumno de la escuela 38, los únicos niños argentinos que viven en el lugar durante un año, a inmensas distancias de familiares y amigos, los coloca en situaciones diferentes a las que se experimentan a diario en una escuela del resto del país. Los sentimientos están a “flor de piel”, cada detalle, cada palabra, cada gesto cobra importancia, se magnifica. Asimismo, “desde afuera”, desde el resto del mundo son vistos de manera particular. Esta experiencia “los acompaña de regreso a casa” y les sigue dando un rol protagónico en el aula de su escuela de origen.

Usar Internet en la clase de inglés no es sólo prepararlos para que reciban algún tipo de instrucción online en el futuro, sino que ayuda al proceso de socialización y conexión de la comunidad con el mundo exterior. Un buen uso de las redes sociales permite la inserción de la comunidad en la vida social familiar a la distancia. Este vínculo necesita ser fortificado y alimentado con un flujo de información permanente para mantener la conexión y compartir el trabajo que allí se lleva a cabo con la comunidad educativa del resto de la provincia, el país y el mundo. Si bien es posible hacerlo con el maestro de grado, el poder realizarlo en la clase de inglés ayuda a la articulación de contenidos y a la transferencia de saberes de un área a otra.

La comunicación en la clase virtual se establece por diversos canales: escrito en el cuadro de diálogo de escritura que ofrece Skype, imágenes que presenta la docente a través de la pantalla, tarjetas que los estudiantes pueden manipular desde sus bancos y la docente desde su lugar de conexión -permitiendo un trabajo más concreto para el estudiante- y sonido (rimas, canciones y versos leídos por los docentes), material de audio y videos.

La conexión a Internet es fluctuante y eso hace que los docentes estemos preparados para hacer adaptaciones rápidas y constantes. Los estudiantes deben desarrollar un sentido de responsabilidad, apertura y paciencia frente a las adversidades. El cambio repentino de las condiciones de los canales de transmisión durante la hora de clase hace que los estudiantes desarrollen estrategias de flexibilidad y adaptación a nuevas situaciones para mantener el flujo del conocimiento. Las estrategias de auto-organización de la información y la rápida toma de decisiones por parte de los docentes son ejemplos permanentes para estos nativos digitales.

Podemos afirmar que el proceso de aprendizaje intermediado por Internet muestra a los docentes un nuevo concepto de aprendizaje donde el conocimiento reside en Internet y el docente debe fomentar en los estudiantes la capacidad de hacer nuevas asociaciones entre lo conocido y lo nuevo.

Desde esta perspectiva se estimula el trabajo colaborativo, potenciando el respeto a los diferentes valores culturales, a la identidad individual, a la integración y a la adaptación al nuevo medio. Este consiste en un trabajo en equipo entre el maestro complementario de inglés y el maestro de clase presencial -quien es el tutor en el momento de la clase virtual-. El maestro de inglés es quien planea su clase y prepara distintas actividades pensando en las posibilidades de conexión y las variables que puedan presentarse al momento de llevar a cabo las actividades propuestas. El maestro presencial es un tutor que ayuda a la internalización de los nuevos valores que surgen en la clase virtual: la autoridad del maestro complementario, la realidad virtual que les indica que hay un docente en la pantalla esperando que hagan silencio, que se conocen por nombre y a través de la pantalla mutuamente, que deben hacer tarea y leer cuando se les pide, o escribir y mostrar sus trabajos en la pantalla y que el maestro tutor les pondrá la nota correspondiente en sus cuadernos con la autorización de la docente complementaria. Es un trabajo colaborativo porque el maestro tutor es quien pone en alerta, cuando es necesario, a la docente frente a situaciones particulares de los estudiantes o frente a sucesos significativos en la comunidad de la Base. Se hace referencia aquí a un trabajo en pareja pedagógica en la que cada integrante pone en diálogo sus conocimientos para lograr un mejor aprendizaje: el tutor es un puente que puede ayudar a que los estudiantes construyan aprendizajes y es el que, por su presencia puede dar a la docente de inglés la información que no se refleja en la cámara fija. El maestro tutor es un facilitador de la tarea de enseñanza de la lengua extranjera; apuntala, sostiene y fortalece la presencia del maestro virtual.

Con el fin de brindar igualdad de oportunidades, se implementa la enseñanza de la Lengua Extranjera Inglés con esta modalidad tan particular y multifacética. El propósito de este trabajo es difundir y compartir un proyecto innovador y pionero en el área Inglés en educación primaria virtual y sincrónica.

Bibliografía

- Arnaiz, P. y De Haro, R. (2004). "Ciudadanía e Interculturalidad: claves para la educación del siglo XXI". *Educación siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 22, 19-38
- Chen, G.-M. Y Starosta, W.J. (1996) "Competencia de la Comunicación Intercultural: Una Síntesis. Págs. 358 - 359.
- UNESCO, 2008. "Normas UNESCO sobre Competencias en TIC para Docentes". Disponible en www.oei.es/tic/normas-tic-marco-politicas.pdf Consultado el 19/08/13

Plataforma Moodle: explotación de las actividades y recursos para el desarrollo del pensamiento crítico.

Jiménez Martínez, Ana María
Quiñonez, José
Zaplana, Gustavo Alejandro
Universidad Nacional de Salta

El objetivo de esta ponencia es presentar una unidad de trabajo, diseñada en la Plataforma MOODLE, que es parte del curso de lecto-comprensión de un segundo nivel de Inglés destinado a estudiantes universitarios de carreras de Ingeniería. La elaboración de este curso, que tiene modalidad semi-presencial, se deriva del Proyecto de Investigación N° 1.969 “Lecto-comprensión en lengua extranjera en un entorno virtual: Explotación de la plataforma MOODLE para el desarrollo de estrategias metacognitivas, cognitivas y sociales” (Consejo de Investigación, Universidad Nacional de Salta, 2012-2013), cuya finalidad es evaluar los resultados de una experiencia piloto que permita a los alumnos la construcción de nuevos esquemas cognitivos y así favorezca el desarrollo de un pensamiento crítico. Dentro de las actividades disponibles en esta plataforma educativa virtual, las más empleadas por el equipo de investigación del Proyecto para el diseño de materiales han sido el Cuestionario y los Foros. Las diferentes clases de preguntas del Cuestionario facilitan el diseño de ejercicios que requieren del alumno distintos tipos de actividad cognitiva, desde la identificación de información o datos, hasta un nivel evaluativo sobre la información leída; pasando por otro tipo de tareas que demandan análisis de la información, comparación entre distintos segmentos de información del texto, o de la información leída y su confrontación con conocimientos previos; y la aplicación de lo leído a la resolución de problemas. Por su parte, la retroalimentación inmediata que brinda la Plataforma lleva al alumno a reflexionar sobre sus posibles errores y corregirse. Los foros permiten una construcción colaborativa del tema tratado de manera asincrónica. En la ponencia, se introducirán ejemplos de la explotación de estas actividades y su descripción correspondiente.

Palabras claves: unidad de trabajo, Moodle, lecto-comprensión, estrategias, pensamiento crítico

Introducción

El objetivo de esta ponencia es presentar una unidad de trabajo, diseñada en la Plataforma Moodle, que es parte del curso de lecto-comprensión de un segundo nivel de inglés destinado a estudiantes universitarios de carreras de Ingeniería. La elaboración de este curso, que tiene modalidad semi-presencial, se deriva del Proyecto de Investigación N° 1.969 “Lecto-comprensión en lengua extranjera en un entorno virtual: Explotación de la plataforma Moodle para el desarrollo de estrategias metacognitivas, cognitivas y sociales” (Consejo de Investigación, Universidad Nacional de Salta, 2012-2013), cuya finalidad es evaluar los resultados de una experiencia piloto que permita a los alumnos la construcción de nuevos esquemas cognitivos y así favorezca el desarrollo de un pensamiento crítico. Dentro de las actividades disponibles en esta plataforma educativa virtual, las más empleadas por el equipo de investigación del Proyecto para el diseño de materiales han sido

el Cuestionario y los Foros. Las diferentes clases de preguntas del Cuestionario facilitan el diseño de ejercicios que requieren del alumno distintos tipos de actividad cognitiva, desde la identificación de información o datos, hasta un nivel evaluativo sobre la información leída; pasando por otro tipo de tareas que demandan análisis de la información, comparación entre distintos segmentos de información del texto, o de la información leída y su confrontación con conocimientos previos; y la aplicación de lo leído a la resolución de problemas. Por su parte, la retroalimentación inmediata que brinda la Plataforma lleva al alumno a reflexionar sobre sus posibles errores y corregirse. Los foros permiten una construcción colaborativa del tema tratado de manera asincrónica.

Marco teórico de la investigación.

La investigación dentro del marco del Proyecto N° 1.969 anteriormente citado, sigue los lineamientos planteados en estudios recientes acerca de la aplicación de la clasificación de Stiggins (2005)—derivada de la taxonomía de Bloom—para la confección de actividades de lecto-comprensión que requieran de los estudiantes meta un nivel creciente de demanda cognitiva. Asimismo, se profundiza en el análisis de estrategias cognitivas, es decir “aquellas conductas u operaciones mentales que el alumno realiza en el momento de aprender y que están relacionadas con una meta” (Cicarelli, 2006). La clasificación propuesta plantea esquemas de pensamiento que incluyen los siguientes procesos:

- Razonamiento analítico o análisis: en este nivel, los lectores analizan, calculan, categorizan, distinguen, examinan, experimentan, realizan preguntas, etc.
- Comparación: en este nivel los lectores buscan similitudes y/o diferencias, clasifican o incluyen elementos dentro de una categoría, etc.
- Inferencia o Síntesis: en esta categoría, los lectores realizan la predicción de información en base al contenido del texto, siguiendo procesos deductivos e inductivos — de lo general a lo específico y de lo particular a lo general.
- Evaluación o pensamiento evaluativo: en este nivel los lectores valoran de manera crítica la información total del texto.

El reconocimiento de información puntual del texto tiene un lugar de idéntica prominencia entre los procesos anteriores. En esta categoría, los lectores reconocen y repiten datos de manera literal, y por ser ésta una actividad de menor demanda cognitiva que las citadas ut supra, ocuparía el primer lugar en la clasificación.

Para efectivamente plasmar la clasificación arriba descripta en actividades utilizando las ventajas que ofrece la plataforma virtual MOODLE, se toma como herramienta fundamental el recurso “Cuestionario”, el cual ofrece una variedad de ventajas. Por ejemplo, pueden crearse diversos cuestionarios con diferentes clases de actividades auto-evaluables, denominadas preguntas, las que pueden ser organizadas en categorías y almacenadas dentro de un banco de preguntas. A la vez, éstas pueden ser editadas y reutilizadas en el mismo u otro curso. Los estudiantes, si se habilita desde el programa, pueden realizar intentos repetidos sobre una pregunta o bien responder un cuestionario varias veces (con la opción de que cada intento se construya sobre el anterior). Es importante destacar que el sistema permite a los diseñadores de las actividades del curso asignar una puntuación que responde a la valoración que se le otorga a los contenidos, y se pueden incluir penalizaciones para las respuestas incorrectas.

Otro beneficio que ofrece el Cuestionario es la posibilidad de limitar su tiempo de disponibilidad, hecho que permite cronometrar la realización de los distintos trabajos prácticos. También brinda la posibilidad de establecer diferentes sistemas de evaluación puesto que los alumnos pueden resolver las actividades manejando su propio tiempo y consultar el material necesario para reforzar los contenidos trabajados. Igualmente, la opción de poder diseñar actividades auto-evaluables por la misma plataforma posibilita conocer los resultados de manera inmediata y revisar los posibles errores cometidos. Esto supone también una ventaja para el tutor del curso, a quien se le facilita la labor de corrección. Permite, además, la inclusión de imágenes que son utilizadas, por ejemplo, para ampliar información de la Internet o inferir contenido partiendo de datos que provee la lectura. Esto genera trabajos más amenos y provechosos.

A continuación se detallan los distintos tipos de ejercicios que propone el recurso “Cuestionario”:

- Opción múltiple: preguntas en las que se da a elegir entre varias respuestas, pudiendo ser válidas más de una.
- Verdadero/Falso: preguntas en las que el estudiante debe seleccionar una de esas dos opciones.
- Respuesta corta: la respuesta es una palabra o frase corta y pueden haber varias respuestas correctas posibles con diferente puntuación.
- Respuesta numérica: similar a las preguntas de respuesta corta pero la solución es un número al que se le puede permitir un cierto margen de error.
- Respuesta calculada: estas preguntas ofrecen una manera de crear preguntas numéricas individuales en las que se pueden utilizar variables que tomarán valores concretos en el momento de ejecutarse el cuestionario.
- Emparejamiento (*Matching*): el estudiante debe vincular los elementos de una lista “pregunta” con los de otra lista “respuesta”.
- Respuestas incrustadas (*Cloze*): consisten en un texto con espacios en blanco, los cuales pueden ser completados escribiendo una palabra, o seleccionando una opción entre varias sugerencias, o insertando un número.
- Ensayo: el estudiante responde a una pregunta de manera extensiva que el profesor debe calificar de forma manual.
- Emparejamiento de respuestas cortas aleatorias: Moodle genera una pregunta de tipo *Emparejamiento* seleccionando al azar preguntas de tipo *Respuesta corta* existentes en la categoría actual.
- Descripción: este formato no es una pregunta en sí misma. Todo lo que hace es mostrar un texto sin esperar respuesta.

Pautas a tener en cuenta para el diseño de cuestionarios

Los integrantes del Proyecto estuvieron avocados al diseño de cuestionarios en base a textos específicos académicos para los estudiantes de un segundo nivel de inglés de las carreras de Ingeniería de la Universidad Nacional de Salta. Para ello, se tomó como modelo la cartilla de actividades elaborada en formato papel, implementada en un proyecto anterior con características similares. Se atendieron distintos tipos textuales, considerando su problemática gramatical y discursiva, y se elaboraron las actividades de lectura en base a los diversos tipos de preguntas que propone el recurso “Cuestionario” de la plataforma Moodle. Durante la experiencia piloto del curso, los alumnos meta desarrollan las tareas a distancia, cada una con su retroalimentación correspondiente.

En la confección de las distintas actividades, se siguieron los lineamientos teóricos planteados para el proyecto, por lo que cada tarea busca promover en los alumnos la resolución de ejercicios que presentan diferentes demandas cognitivas, ya sea a través de preguntas de “opción múltiple”, “respuestas cortas”, “emparejamiento”, “ensayo”, u otros tipos. La observación en la confección de los ejercicios recayó prioritariamente en el “trabajo cognitivo” que los alumnos meta deben realizar para la resolución de las actividades. Por ejemplo, se tuvo en cuenta si el alumno debe simplemente “extraer información en forma literal”, o si debe “razonar” y “sacar conclusiones” o “emitir una valoración personal” en base a la lectura de distintas partes del texto. El primer caso correspondería al más bajo nivel cognitivo, mientras que el segundo elevaría la demanda cognitiva a un nivel superior.

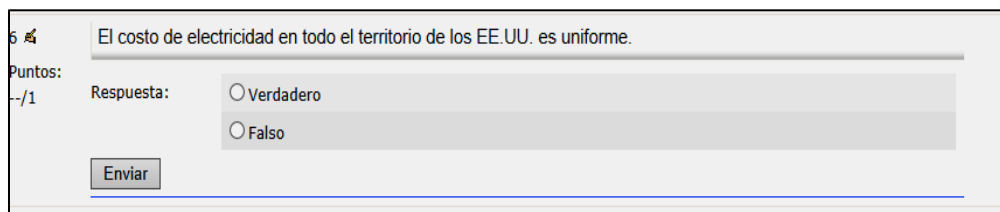
En lo referente a la implementación de las categorías del pensamiento, el sistema Moodle presenta, en principio, dificultades relacionadas con la previsión de todas las posibles respuestas que pueda dar un alumno, tal que esas respuestas sean auto-evaluables con exactitud. Es decir, la totalidad de las respuestas posibles de una tarea deben ser contempladas en la confección de su retroalimentación. Si bien se pueden incluir preguntas del tipo ensayo que requieren que el estudiante escriba una oración o párrafo; este tipo de actividad no es auto-evaluable. En este caso, no se estaría explotando completamente la ventaja de la retroalimentación inmediata que ofrece el recurso Cuestionario, y además su corrección individual manual (no mecánica) demandaría demasiado tiempo al tutor. Este problema se hace notoriamente presente con las actividades diseñadas para la categoría “Evaluación”, de mayor demanda cognitiva, la cual promueve una opinión personal por parte de los estudiantes.

Estos ejercicios encuentran solución al ser subidos a la actividad de “Foro”, fuera del Cuestionario, la cual permite no sólo amplia expresión, sino también la interacción con otros participantes del curso. Además, se está promoviendo el aprendizaje colaborativo y el desarrollo de estrategias sociales. Esta participación colaborativa es luego evaluada por el tutor. Debido a razones similares, los ejercicios “Respuesta corta” y “Ensayo” son utilizados como “Pruebas de Competencia Lectora” (es decir, trabajos prácticos evaluativos), que son corregidas por el tutor individualmente con el respectivo comentario para cada alumno. Finalmente, los estudiantes meta pueden realizar las consultas necesarias al tutor, a través de los foros de la Plataforma, y/o correo electrónico.

Ejemplos de explotación de actividades a través del recurso Cuestionario


Algunos ejemplos de actividades de acuerdo a los niveles cognitivos serían los siguientes:

- Reconocimiento de información:



The screenshot shows a Moodle question interface. At the top, there is a question text: "El costo de electricidad en todo el territorio de los EE.UU. es uniforme." Below the question, on the left, it says "Puntos: --/1". To the right of the question, there is a "Respuesta:" label followed by two radio button options: "Verdadero" and "Falso". At the bottom left of the question area, there is a button labeled "Enviar".

- **Análisis o razonamiento analítico:**


4  Puntos: --/2

El hecho de que la lámpara Philips EnduraLED haya cumplido con los requisitos del estándar de eficiencia de energía EPA significa que ...

Seleccione una respuesta.

- ☐ a. es una alternativa eficiente y muy probablemente rentable a la lámpara incandescente de 60 watts.
- ☐ b. es una lámpara incandescente alternativa y eficiente.
- ☐ c. es una lámpara incandescente alternativa bastante rentable.
- ☐ d. es una lámpara incandescente alternativa, eficiente y bastante rentable.
- ☐ e. es una lámpara de 60 watts alternativa, eficiente y bastante rentable.
- ☐ f. es una lámpara incandescente de 60 watts alternativa, probablemente eficiente y bastante rentable.


- **Comparación**

4  Puntos: --/2

Compara el rendimiento de una lámpara incandescente con el de una LED (Light-Emitting Diode / diodo de emisión de luz). Observa la tabla y completa los espacios en blanco con la información del texto.

	Lámpara incandescente de 60 watts	Lámpara LED
Durabilidad	<input type="text"/> horas	<input type="text"/> horas
Consumo de electricidad	<input type="text"/> watts	<input type="text"/> watts
Gasto de consumo	\$ <input type="text"/> cada 25.000 horas	\$ <input type="text"/> cada 25.000 horas

- **Inferencia o Síntesis:**

5  Puntos: --/3

Si se tiene en cuenta que cada lámpara incandescente de 60 watts cuesta alrededor de \$1, y considerando el precio de la lámpara LED según el texto, ¿cuál sería el gasto final (lámparas y consumo eléctrico) para iluminar un ambiente durante 25.000 hs. con cada tipo de lámpara?

Lámpara incandescente de 60 watts --> \$

Lámpara LED --> \$ (Ahora \$ por el reembolso)

- **Evaluación o pensamiento evaluativo:**

Luego de haber leído el texto, responde una de estas preguntas y fundamenta tu respuesta. Puedes responder a un compañero y aprobar o desaprobado su punto de vista, estableciendo la razón de tu postura.

- ¿Cambiarías las lámparas incandescentes de tu casa por las LED?
- Si ya hiciste ese cambio, ¿te pareció beneficioso?
- ¿Es correcto que no esté permitida la venta de lámparas incandescentes? ¿Por qué?

Conclusión

El abordaje de textos académicos en lengua extranjera de manera efectiva requiere de los alumnos universitarios el uso de estrategias específicas que posibiliten el desarrollo de capacidades lectoras. A través de las lecturas, los alumnos acceden no sólo a contenido específico en la lengua inglesa, sino también a nueva información que puede favorecer su crecimiento personal y profesional. Teniendo en cuenta esta perspectiva, el proyecto busca propiciar y generar interés por la lectura comprensiva en la lengua extranjera, a través de las herramientas didácticas que ofrece la tecnología en la plataforma Moodle, específicamente a través del recurso Cuestionario, en las que se reflejan demandas cognitivas relacionados con la categorización del pensamiento. En base a estas premisas, el proyecto promueve el trabajo a distancia en los estudiantes, y atiende la colaboración y cooperación en las actividades, motivando su participación interactiva en foros y consultas con los tutores. A fin de dar a conocer cómo se lleva a cabo la propuesta y de qué forma se implementan las actividades descritas, este trabajo presenta el desarrollo de un Trabajo Práctico que da muestras de lo planteado. Finalmente, las observaciones efectuadas buscan realizar aportes que favorezcan el enriquecimiento de los estudiantes en distintos ámbitos.

Bibliografía

- Cabrera, J.M. (2012). Evaluando mejor con los cuestionarios moodle. En *Bibliotecas escolares y recursos educativos*. Consulta del 15 de junio de 2013. Disponible en <http://labibliotecaescolar.com/2012/05/09/evaluando-mejor-con-los-cuestionarios-moodle>
- Chamot, A.U. & O'Malley, J. M. (1994). *The CALLA handbook: how to implement the cognitive academic language learning approach*. New York: White Plains, Addison Wesley Longman.
- Cicarelli, M. C. (2006). Las estrategias cognitivas. En *Www.psicopedagogía.com*. Consultado el 24 de junio de 2013. Disponible en <http://www.psicopedagogia.com/estrategias-cognitivas>.
- Met, M. (1999). Making connections. En Phillips, J.K. & Terry R.M, (Eds.), *Foreign language standards: linking research, theories, and practices* (pp 137-164). Chicago: National Textbook Company (in conjunction with ACTFL).
- Santa, C., L. Havens, E. Maycumber (1996). *Project CRISS: creating independence through student-owned strategies. 2nd edition*. Dubuque, IA: Kentdall/Hunt Publishing Company.
- Stiggins, R. J., Rubel, E., & Quellmalz, E. (1988). *Measuring thinking skills in the classroom (Revised edition)*, Washington, DC: National Education Association.

Webquests en la Universidad: integrando Internet y lectocomprensión

Johnstone, Nancy
Universidad de Buenos Aires

La formación universitaria de profesionales no está ajena a la revolución digital de la que somos partícipes, debiendo adaptarse a nuevos requerimientos y necesidades de la sociedad actual. Por lo tanto es preciso desarrollar y emplear herramientas y estrategias que no sólo sirvan para acceder a la información sino que ayuden a apropiarse y construir el conocimiento. Atento a este contexto, el Departamento de Idiomas de FIUBA ha elaborado propuestas didácticas con el fin de integrar las nuevas tecnologías al currículum de sus cursos de lectocomprensión en lengua extranjera. Una de estas propuestas se centra en el uso de WebQuests, una metodología de trabajo que desarrolla habilidades de pensamiento crítico por medio del uso de recursos de Internet. En el presente artículo, se da cuenta de las principales virtudes de esta metodología y se describen brevemente los componentes de una WebQuest. El análisis hace foco en los puntos de encuentro entre la WebQuest y las características y objetivos de los cursos en lengua extranjera que nuestro Departamento desarrolla. La naturaleza formativa de las WebQuests nos ha permitido potenciar el aprendizaje de nuestros estudiantes en la búsqueda de formación y desarrollo de lectores críticos y autónomos en una lengua extranjera.

Palabras clave: webquest, enseñanza, lectocomprensión, TICs

Introducción

“Formar los profesionales de ingeniería y carreras afines que demande la sociedad.” Con estas palabras comienza la declaración de misión de la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Buenos Aires. Encargado de transmitir conocimientos considerados transversales en la carrera de Ingeniería, el cuerpo docente del Departamento de Idiomas de la FIUBA siempre ha intentado hacerse eco de esta declaración proponiéndoles a los alumnos experiencias de aprendizaje que aporten a su formación profesional. En los últimos años, el énfasis de las propuestas de los cursos de lectocomprensión en idioma extranjero ha estado en ofrecer, al mismo tiempo, herramientas útiles para las demandas de la sociedad contemporánea. En tal sentido, el material utilizado en el desarrollo de las clases incluye textos auténticos y actividades características del ámbito de la ingeniería. Esta misma preocupación de brindarles a los alumnos una educación atrayente, significativa, en “tiempo real”, como expresa Litwin (2007), nos ha llevado a la búsqueda de materiales didácticos que hagan uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TICs).

En esta exploración hemos descubierto la WebQuest, una herramienta versátil que permite relacionar nuestros objetivos con el mundo del alumno más allá del aula integrando Internet a nuestro currículum (Sestay, 2001).

En este trabajo nos proponemos hacer una introducción de dicho material didáctico y analizar cómo contribuye al cumplimiento de los objetivos de nuestros cursos. En la primera sección, el lector encontrará una breve caracterización y las principales virtudes de la WebQuest. A continuación, podrá realizar un recorrido por las distintas

partes de una WebQuest, examinando las relaciones que se pueden establecer con el curso de lectocomprensión en lengua extranjera de FIUBA.

WebQuest: una aproximación

En el año 1995, Dodge definía por primera vez la WebQuest como “una actividad de búsqueda en la que parte o toda la información con la que los alumnos interactúan proviene de Internet” (1997, traducción propia). Si bien el esquema original se ha ido refinando y adaptando, incluso para el uso de herramientas de Web 2.0 (WebQuest 2.0), en general se distinguen seis partes fundamentales que componen esta actividad: Introducción, Tarea, Proceso, Recursos, Evaluación y Conclusión (Área Moreira, 2008) (ver Anexo 1).

Componentes de una Webquest

A grandes rasgos, lo atrayente de esta herramienta de aprendizaje es el uso educativo que hace de las TICs e Internet y el potencial para el desarrollo del pensamiento crítico (Adell, 2007; Dodge, 2002). Por su parte, Luzón (2001) sugiere que las WebQuests deparan varios beneficios para la enseñanza de inglés como segunda lengua a nivel universitario. Entre ellos menciona la posibilidad de acceder a material auténtico y la exposición de los alumnos a lenguaje y vocabulario específico de su área disciplinar. Asimismo, resalta que el uso de WebQuests puede resultar en una mejora por parte de los alumnos de las habilidades de lectura y comprensión de texto.

Un recorrido por las partes de un WebQuest

- Introducción

Como dijimos anteriormente, una de las preocupaciones de nuestra cátedra es trabajar con temas que resulten relevantes en la formación de futuros ingenieros. En la vida real, tanto en el ámbito educativo como laboral, el rol del ingeniero es analizar un problema en su contexto teniendo en cuenta las variables que pudieran afectar el escenario para luego determinar el camino a seguir.

La introducción de las WebQuests refleja esta situación ya que nos permite plantear distintas aristas del tema a tratar y graduar su complejidad para el nivel universitario. Contextualizar el trabajo, relacionarlo con los intereses u objetivos que nuestros alumnos tienen, y presentarlo en forma atrayente transforma la actividad en un desafío verosímil, y redundante en el compromiso del alumnado.

Asimismo, esta etapa sirve para activar los conocimientos previos de los alumnos con el fin de favorecer la construcción de conocimiento y de evaluar la necesidad de suplir la información de referencia para el tema seleccionado.

- Tarea

El creador de las WebQuest, Bernie Dodge (2002), asevera que la tarea es la parte más importante de este tipo de actividad ya que constituye la explicitación de lo que el alumno debe realizar con la información a la que tenga acceso durante la búsqueda. A esto debemos sumarle, en nuestro caso, que la tarea debe tener en cuenta cuestiones de un área disciplinar específica con prácticas profesionales propias para que resulte auténtica, y por ende interesante y relevante a los alumnos (Anijovich, 2011).

Afortunadamente, la versatilidad de las WebQuests da cabida a estas cuestiones. En primera instancia, la tarea puede seguir formatos ya desarrollados, como los listados en la taxonomía de Dodge (2007), o ser desarrollados por el docente de acuerdo a las

necesidades de sus estudiantes. Las tareas también involucran el uso de un rango de habilidades de pensamiento que van desde la comprensión de los contenidos para tomar notas, resumirlos o esquematizarlos hasta destrezas de aplicación y análisis que permiten comparar, generalizar, discutir, entre otros (Adell, 2007).

Esta variedad es de particular interés en un curso de lectura comprensiva en lengua extranjera por la posibilidad de graduar tareas en el tiempo o de acuerdo a las posibilidades de cada alumno. Asimismo, los contenidos del curso, como por ejemplo la aplicación de estrategias de búsqueda, comparación y evaluación de fuentes de información, lectura global y específica, síntesis, son parte sustancial de las tareas de las WebQuests.

Elaborar un informe escrito, hacer una presentación oral, seleccionar material de lectura para una investigación, tomar decisiones son algunas posibles tareas de cierre para cualquier clase, pero para un estudiante de ingeniería constituyen actividades con las que fácilmente puede relacionarse por ser parte de su vida profesional.

- Proceso

Otro aspecto de suma importancia en la estructura de una WebQuest está dado por el hecho que el alumno no está a la deriva en la resolución de la tarea sino que cuenta con una descripción del proceso que debe seguir para llegar a buen puerto. Para ello, es importante que las consignas estén expresadas en forma clara y precisa (Anijovich, 2011), estén relacionadas entre sí y organizadas para que el desafío cognitivo sea cada vez mayor. Cabe resaltar que las actividades propuestas deben evitar las respuestas cerradas y fomentar la construcción de conocimiento.

March, discípulo de Dodge y activo desarrollador de actividades educativas para la Web, incorpora el concepto de andamiaje en su definición de WebQuests, sosteniendo que debemos proporcionar estructuras de apoyo a nuestros alumnos si buscamos que se desempeñen más allá de sus habilidades (March, 2003).

Al trabajar con el desarrollo de habilidades lingüísticas y de comprensión, más que con contenidos conceptuales, nuestro trabajo en FIUBA suele estar pautado de esta forma, en la que el objetivo es que los alumnos lean en forma autónoma y “experta” y el trabajo de clase avanza en ese sentido apuntalando a cada alumno de acuerdo a sus necesidades.

- Recursos

Hasta aquí, los conceptos expresados bien podrían aplicarse a las guías de trabajo que ya empleamos puertas adentro y que podríamos denominar “Quests”. Pero por algo la palabra es compuesta. Las TICs nos han obligado a abrir las puertas del aula. Y si bien podemos seguir utilizando recursos que no se encuentran en Internet para nuestras WebQuests (Dodge, 1997; March, 2003), la realidad indica que seríamos tercetos si no aprovecháramos los recursos que hoy están a nuestro alcance a través de la web. El riesgo entonces es contentarnos con la versión digital de los textos que utilizábamos y desaprovechar los recursos superadores. En un curso de lectura, el hipertexto sería el primer paso. Pero también sería contentarnos con poco. La cultura digital implica familiarizarnos con otros nuevos géneros y desarrollar nuevas formas de leer que deben ser consideradas en un curso de lectura (Litwin, 2002; Coll, 2005). Una WebQuest nos da la posibilidad de descubrir lo que el mundo virtual ofrece en forma ordenada, sin fracasar.

Con respecto a este último punto, si bien el formato tradicional de una WebQuest contiene un listado de recursos que han sido seleccionados por el docente para organizar la búsqueda, a nivel universitario y considerando que uno de los objetivos del curso es la

búsqueda de material, podría pedírseles a los alumnos que busquen sus propias fuentes de información. (Adell, 2007).

La tarea puede integrar con relativa facilidad recursos de distintos dominios (.com, .gov, .org, .edu, .net) para trabajar, por ejemplo, distintos puntos de vista sobre un mismo tema, factores que contribuyen a la verosimilitud de la información, o criterios de selección de material. Asimismo, puede verse enriquecida con material complementario como archivos de audio, documentales, visitas guiadas, o simulaciones de procesos, entre tantas otras posibilidades que atiendan a otras inquietudes de los alumnos.

- Evaluación

La evaluación de una WebQuest va más allá de un aprobado/desaprobado; como el resto de la actividad, debe ser una experiencia formativa. Es por eso que en esta sección deben hacerse explícitos los criterios que van a utilizarse para evaluar la tarea y deben expresarse en forma clara y precisa (Área Moreira, 2008). Una herramienta útil para valorar tanto el producto como el proceso de una WebQuest es la matriz (Pickett & Dodge, 2007) ya que en ella uno puede combinar los objetivos del curso que se van a evaluar con una especificación de los niveles de calidad (Goodrich Andrade, 1992). Lo interesante es que una vez familiarizado con la herramienta, el alumno puede observar dónde se ubica su trabajo, cuáles son sus fortalezas y cómo puede mejorar su desempeño. Por lo tanto, este tipo de retroalimentación le permite al alumno focalizar su atención y dirigir su aprendizaje (Pickett & Dodge, 2007).

- Conclusión

En la definición original, Dodge (1997) se refería a esta etapa como un momento de cierre de la actividad y resumen de lo aprendido. March, en su versión 2009, advierte que la reflexión (su denominación para esta etapa) y análisis debieran darse durante todo el proceso de la WebQuest y no sólo al final. En términos del curso de lectocomprensión, esta reflexión implica llegar a conocerse como aprendiz y como lector, lo que involucra estrategias de autorregulación y del conocimiento de variables como el texto, la tarea, las estrategias y las características propias del estudiante.

Consideraciones finales

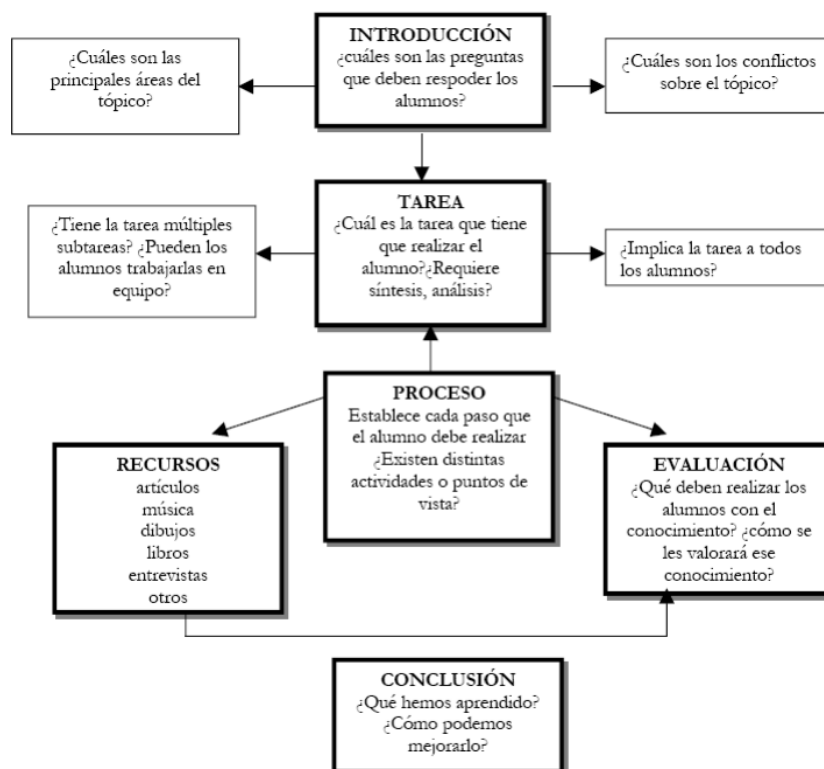
La interacción con alumnos de la generación digital nos ha llevado a replantear nuestra práctica docente y buscar los medios de comunicarnos con ellos y potenciar sus formas de aprender. Una herramienta como la WebQuest nos permite integrar parte de esta cultura a un ámbito educativo. Por sus características se adapta a nuestro currículum, nuestros alumnos y objetivos y permite mediar material auténtico que no ha sido pensado como recurso didáctico. El concepto de guía ordenada y formativa de la WebQuest equivale a peldaños hacia el primordial objetivo de los cursos de lectocomprensión de FIUBA de formar lectores críticos y autónomos en una lengua extranjera.

Bibliografía

- Adell, Jordi (2007). "Internet en el aula: la caza del tesoro". [en línea]. Disponible en: <http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec16/adell.pdf>
- Anijovich, Rebeca (2011). "Las consignas de trabajo: criterios para su elaboración". <http://virtual.flacso.org.ar/mod/book/view.php?id=45542> *Materiales Didácticos: lenguajes y mediaciones para la enseñanza*. FLACSO, Argentina.

- Área Moreira, Manuel (2008). "WebQuest: una estrategia de aprendizaje por descubrimiento basada en el uso de Internet". [en línea]. Disponible en: <http://webpages.ull.es/users/manarea/webquest/webquest.pdf>
- Coll, César (2005). "Lectura y alfabetismo en la sociedad de la información". *En UOC papers*, septiembre de 2005.
- Dodge, Bernie (1997). "Some Thoughts About WebQuests". [en línea]. Disponible en: http://webquest.sdsu.edu/about_webquests.html
- Dodge, Bernie (2002). "WebQuest Taskonomy: A Taxonomy of Tasks". [en línea]. Disponible en: <http://webquest.sdsu.edu/taskonomy.html>
- Goodrich Andrade Heidi (1992). "Cuando la valoración es instrucción y la instrucción es valoración: utilizando matrices analíticas para promover el pensamiento complejo y la comprensión", En Lois Hetland & Shirley Veenema (Eds.), *The Project Zero Classroom: views on understanding*, pp 91 - 99.
- Litwin, Edith (2002). "Las nuevas tecnologías y las prácticas de la enseñanza en la universidad". *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. Año X N 19. pp. 22-26.
- Litwin, Edith (2007). "Una Escuela en Tiempo Real". [en línea]. Disponible en: <http://www.litwin.com.ar/site/Articulos8.asp>
- March, Tom (2009). "WebQuest 2.0: It's Process, not "Parts"" [en línea]. Disponible en: http://tommarch.com/files/tmarch_WebQuests_2009.pdf
- March, Tom (2003). "What WebQuests Are (Really)". [en línea]. Disponible en: http://bestwebquests.com/what_webquests_are.asp
- Pickett, Nancy & Dodge, Bernie (2007). "Rubrics for Web Lessons". [en línea]. Disponible en: <http://webquest.sdsu.edu/rubrics/weblessons.htm>
- Sestayo, María José (2001). Los WebQuest: reflexiones para la búsqueda de un modelo. *Congreso de Educación e Internet*.

Anexo 1



Aspectos centrales de los componentes básicos de una WebQuest

Cuando la realidad universitaria marca el camino: *Blended Learning*, una opción

Redonder, Nidia S.

Universidad Tecnológica Nacional – Facultad Regional Santa Fe

Universidad Nacional del Litoral

Es innegable que el aprendizaje de una lengua extranjera (inglés), en los últimos tiempos se ha convertido en una necesidad formativa primordial, por lo que todos los niveles educativos, incluido el universitario, han abordado su enseñanza. En el caso de la Universidad Nacional del Litoral, desde hace años se ha optado por la enseñanza de Inglés con Fines Generales dentro del denominado Ciclo Inicial de todas sus carreras. Sin embargo, la realidad muestra la dificultad en alcanzar los objetivos planteados, por tratarse de grupos numerosos, reducida carga horaria y escasos o nulos recursos para la enseñanza del idioma. Ante esta situación, docentes de la cátedra de Inglés de la Facultad de Ingeniería y Recursos Hídricos, por decisión propia y motivación personal, han implementado aulas virtuales en la plataforma de la institución, buscando mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje a partir de las ventajas que brindan los entornos virtuales, a través de la aplicación de un enfoque de aprendizaje combinado (*Blended Learning*). En este trabajo se describen estrategias y actividades propuestas para los alumnos del Segundo Año del Ciclo Inicial de Inglés, a la vez que se brindan algunas reflexiones sobre los resultados obtenidos a partir de dicha implementación.

Palabras clave: universidad, inglés, fines generales, aprendizaje combinado, estrategias

Introducción

Es innegable que el aprendizaje de una lengua extranjera, inglés en particular, en los últimos tiempos se ha convertido en una necesidad formativa primordial y, por tal motivo, todos los niveles educativos, incluido el universitario, han abordado su enseñanza. En este sentido, arbitrar los medios para el logro de los objetivos planteados implica una serie de toma de decisiones en cuanto a los recursos que se pueden utilizar para alcanzar tales objetivos. En relación con esto es que surge la posibilidad de generar nuevos entornos de aprendizaje a partir de la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación (TICs), en particular, la computadora e internet, por considerarse éstas como herramientas motivadoras que contribuyen al logro de un mejor aprendizaje.

Ahora bien, la realidad demuestra que no resulta simple la integración de estas nuevas herramientas dentro del proceso educativo sin “trasladar” el conjunto de actitudes (vicios), propios de la clase tradicional, a la nueva clase que busca mejorar este proceso con la incorporación de tecnología. Al respecto, Adell sostiene que muchas veces “intentamos encajar las TICs sobre una estructura nacida y creada en otro tiempo y bajo supuestos diferentes y a veces contradictorios con los que subyacen a algunas de las nuevas tecnologías de las que hoy disponemos” (Adell, 2010:2).

No obstante, a pesar de las dificultades que son propias de los cambios que se generan a partir de la incorporación de las TICs en el aula, encontramos que, especialmente a nivel universitario, la adopción de nuevas herramientas tecnológicas aparece como un

probable camino de salida para resolver las actuales coyunturas en cuanto al requerimiento de enseñanza de una lengua extranjera (inglés), en un escenario que se caracteriza por un elevado número de alumnos, una reducida asignación de carga horaria y exigencias curriculares que parecieran no contemplar tales factores.

Tal es la situación que se presenta en la Facultad de Ingeniería y Ciencias Hídricas de la Universidad Nacional del Litoral, y que motiva este trabajo. Se trata de un contexto caracterizado por un elevado número de alumnos (700-800), de todas las carreras de ingeniería que se dictan en esta facultad y que comparten un mismo curso de Inglés (Ciclo Básico Inicial), organizado en dos niveles (primer y segundo año), con una carga horaria semanal de apenas 2 (dos) horas y en donde se pretende que los alumnos alcancen un nivel intermedio bajo en Inglés con Fines Generales, incluyendo las cuatro macro-destrezas. Es así que, ante este escenario, algunos docentes de la cátedra de Inglés de esta facultad, por decisión propia y motivación personal, han buscado en la tecnología un instrumento para sortear las dificultades derivadas de dicho escenario y han decidido la puesta en marcha de aulas virtuales en la plataforma de la institución, con la finalidad de complementar las clases presenciales “obligatorias”, con otras de práctica y consulta, dando lugar al enfoque denominado “Blended Learning” o Aprendizaje Combinado.

En este trabajo se describen estrategias y actividades propuestas en particular para los alumnos que cursan el segundo año del Ciclo Inicial de Inglés en la facultad referida, a la vez que se brindan algunas reflexiones sobre los resultados obtenidos a partir de dicha implementación.

Blended Learning: una opción

Por definición el término Blended Learning (BL), que se puede traducir como aprendizaje mixto o combinado, hace referencia al “uso de recursos tecnológicos tanto presenciales como no presenciales con el fin de optimizar el resultado de la formación de nuestros alumnos” (Pina, 2008:16). Y, durante años, con más o menos diferencias, se ha intentado implementar este enfoque en distintos niveles y ámbitos educativos. Ahora bien, la experiencia a nivel universitario muestra que su aplicación presenta una serie de aspectos positivos en comparación con la clase presencial tradicional y a los que a continuación se intentará resumir:

- Ayuda a contrarrestar la cuestión surgida a partir de contextos caracterizados por clases presenciales pobladas de alumnos, favoreciendo un mejor contacto del docente-alumno por otros entornos alternativos, al acortar la distancia real a través del uso de los recursos comunicacionales que integran, por ejemplo, las plataformas educativas de cualquier institución. La consulta diaria y abierta vía el correo electrónico o los foros de consulta habilitados en las aulas virtuales sin lugar a dudas se constituyen en elementos claves para aquellos alumnos que, de algún modo, encuentran en estos dispositivos el camino para vencer sus propias dificultades para comunicarse con el docente e incluso, sus pares. Lo anterior se relaciona con la “empatía” concreta que el docente puede experimentar con sus alumnos, por favorecerse la relación 1:1, mucho más compleja de lograr en una clase presencial multitudinaria.
- Posibilidad de realizar la práctica de aquellas destrezas que, por lo acotado del tiempo, no se exploran en la clase presencial. Destrezas tales como escritura o escucha en la lengua target son abordadas por los alumnos con posterioridad a la

clase presencial en el entorno virtual, siendo factible, por parte del alumno, elegir el lugar y momento propicio para realizar las prácticas propuestas.

- Posibilidad de ahondar en la práctica de aquellas destrezas que, si bien se abordan en la clase presencial, se hace necesario ampliar en la instancia no presencial. Tal es el caso de la lectura comprensiva y auditiva de textos, pronunciación y ampliación de vocabulario.
- Finalmente, la instancia de revisión o sistematización que es factible de realizar en relación con los temas desarrollados en la clase presencial, como una manera de apuntalar el proceso de aprendizaje del alumno.

Estos son sólo algunos de los aspectos positivos que se desprenden de la implementación de este enfoque combinado, particularmente en la enseñanza de una lengua extranjera (inglés), y que vale la pena destacar. Es indudable que a medida que se avanza en el proceso de aplicación de este enfoque siempre surgen otros que merecen ser considerados, pero a los fines de este trabajo, se focalizará la atención en los ya señalados.

***Blended Learning* en la Facultad de Ingeniería y Ciencias Hídricas: objetivos, estrategias y actividades propuestas**

En el caso particular de las carreras de Ingeniería que se dictan en el ámbito de la Facultad de Ingeniería y Ciencias Hídricas (FICH) de la Universidad Nacional del Litoral, se pretende que el egresado sea un profesional de sólida formación que pueda interpretar y resolver problemas propios de su campo; y para lograrlo, en reiteradas oportunidades deberá acceder a diversas fuentes que contienen la información necesaria en inglés, justificando de esta manera la inclusión de la asignatura Inglés en los planes de estudio de todas las carreras que pertenecen a esta institución.

Ahora bien, independientemente de que los objetivos planteados para la asignatura por las autoridades superiores pueden resultar ambiciosos por las características del contexto en el cual nos desenvolvemos, cada docente a su vez puede plantearse sus propios objetivos para cada población de alumnos y arbitrar los medios para alcanzarlos. En el caso particular de la FICH, para el segundo año del Ciclo Inicial – al cual se toma como muestra – algunos *objetivos* específicos comunes a la mayoría de las unidades desarrolladas a lo largo del cursado son los siguientes:

- Expresar e intercambiar sus ideas - en inglés - acerca de un tema particular por medio de oraciones de relativa complejidad, haciendo uso de las estructuras gramaticales y vocabulario incluidos en las unidades.
- Comprender y extraer información a partir de textos auténticos contenidos en sitios web.
- Analizar la información recabada en diversos sitios de la web y tomar decisiones del tipo de las que podrían tomarse en la vida real.
- Producir un texto argumentativo sencillo en donde sean capaces de manifestar su opinión sobre un tema particular.
- Reconocer las nuevas estructuras gramaticales, relacionarlas con las anteriores y realizar la ejercitación propuesta en diversos sitios de internet.
- Ampliar su vocabulario a partir de la lectura de distintos textos on-line, relacionados con los temas desarrollados en las unidades.

- Apreciar la importancia de la comprensión (lectora y auditiva) de materiales elaborados en el idioma target, como modo de profundizar su conocimiento en el campo específico.
- Tomar conciencia de algunas de las estrategias que se ponen en juego cuando se abordan distintas actividades en idioma inglés.

Sin embargo, para lograr estos objetivos en un contexto caracterizado según se señala más arriba, y aplicando un enfoque combinado, el docente debe promover *Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje*, que a veces son propias de ambos tipos de clases: presencial y no presencial, con algunas variantes, pero siempre válidas. A manera de ejemplo, entre las *Estrategias de enseñanza* puestas en práctica en el aula virtual, se destacan las siguientes:

- El modo de presentación de los contenidos, utilizándose videos o presentaciones incrustados en la clase virtual para el caso de nuevas estructuras gramaticales o vocabulario específico que debe incorporarse o revisarse, a lo que se pueden agregar representaciones gráficas, empleándose colores, símbolos, tipografía variada, todo lo cual servirá para explicitar las diferencias entre, por ejemplo, los distintos tiempos verbales.
- Uso de ilustraciones tales como líneas de tiempo para mostrar las diferencias en los usos de los distintos tiempos verbales.
- Explicitación de objetivos y propósitos del aprendizaje: presentados brevemente en la parte introductoria de la clase (presencial o virtual).
- Uso de preguntas intercaladas: de modo de mantener la atención del alumno a lo largo de la clase (presencial o virtual), buscando la tan ansiada “motivación”; lo cual convierte a estas clases en un diálogo permanente entre los distintos actores.
- Utilización de Resúmenes: a manera de sistematización de los temas desarrollados a lo largo del cursado (ambos tipos de clases).

Los alumnos, a su vez, pueden desarrollar estrategias de aprendizaje, tales como:

- Escucha y atención dirigida: por parte de los alumnos a las imágenes y cuadros explicativos de las nuevas estructuras gramaticales, vocabulario y contenidos de textos, videos y audios propuestos.
- Lectura: de los objetivos y propósitos de aprendizaje de cada clase o unidad, así como también de las consignas de cada actividad propuesta (foros de discusión, tareas).
- Uso de analogías: para poder encontrar la relación de la nueva estructura o vocabulario en la lengua “target” con su lengua materna (cognados).
- Transferencia o aplicación de conceptos a nuevas situaciones: en el caso de actividades que demanden la producción de textos escritos u orales sobre determinados temas. Por ejemplo, para la ejecución de la ejercitación práctica que pueden descargar de la clase virtual y de las actividades de comunicación propuestas en los foros de discusión o para la producción escrita solicitada como tarea.
- Resumen y anotación: estrategia siempre útil para el caso de presentaciones, audios o videos, en función de las actividades propuestas.
- Lectura y exploración: del contenido de las páginas web seleccionadas para algunas actividades.

- Selección y evaluación de ideas importantes: pondrán en práctica esta estrategia a partir de la lectura de los textos que aparecen en las páginas web.
- Monitoreo del logro de los objetivos: a través de una Autoevaluación sugerida.
- Reflexión metacognitiva: los alumnos reflexionarán sobre las estrategias utilizadas en distintas destrezas.

En relación con los objetivos y estrategias antes señaladas, a lo largo del cursado del Segundo Año del Ciclo Inicial de Inglés, se plantearon en el aula virtual una serie de *actividades*, para los distintos temas desarrollados. A manera de ejemplo, a continuación se explicitan algunas de estas actividades para cada destreza en particular:

- *Audio-comprensión y Escritura de un texto*: Los alumnos tienen que escuchar un audio on-line sobre un tema específico y, con posterioridad a la ejercitación de comprensión correspondiente, se les solicita la escritura de un texto relacionado con el tema (Ver Anexo I).
- *Lectura comprensiva y Escritura de un texto*: Los alumnos deben ingresar a un sitio web y completar una serie de actividades basadas en la información contenida en el sitio. Finalmente, deben redactar un texto justificando su elección sobre una cuestión particular (Ver Anexo II).
- *Foro de Discusión (escritura libre coloquial) y Escritura de un breve ensayo argumentativo*: Los alumnos deben expresar su opinión sobre el tema de debate en el foro y posteriormente escribir un breve ensayo sobre el tema en discusión (Ver Anexo III).

A este tipo de actividades – que se plantean directamente en el aula virtual de la plataforma – se deben agregar aquellas de tipo colaborativo que se pueden realizar en sitios on-line como GoogleDocs, donde los alumnos deben trabajar en grupos para elaborar documentos, presentaciones, etc. basándose en una búsqueda dirigida sobre un tema sugerido por el docente.

Resultados: algunas reflexiones

Es indudable que la implementación de un enfoque combinado resulta una experiencia valiosa para tratar de superar los inconvenientes que derivan de un contexto como el que caracteriza en este caso al de la FICH, y que son muchos los errores que hay que tratar de superar para que la metodología realmente funcione y contrarreste los aspectos negativos derivados de ese contexto. Todavía se hace evidente que, a pesar de los esfuerzos, no es sencillo motivar a los alumnos en la medida necesaria, de modo que se involucren en las actividades propuestas. El hecho de que Inglés sea una asignatura complementaria aún sigue actuando en contra de la dedicación que el alumno le puede y quiere dar a las tareas propuestas por el docente. Si bien en un comienzo la nueva modalidad puede resultar atractiva, resulta evidente que, a la hora de resolver las actividades, el factor tiempo vuelve a estar presente, relegando estas actividades a un segundo plano, en comparación con las correspondientes a las de las materias troncales.

A pesar de ello, no se puede negar la gran ventaja que implica el enfoque combinado para el caso de la destreza “escritura”, que de ningún modo podría abordarse si no fuera por el uso del entorno virtual. En este sentido, se puede afirmar que los resultados son altamente positivos para el caso de aquellos alumnos que se involucraron con las tareas solicitadas, lo cual se refleja en los resultados obtenidos en las instancias evaluativas

obligatorias. En relación con esta destreza, es de destacar la importancia de solicitar a los alumnos que expresen sus ideas en los foros de discusión o realicen pedidos a través del correo electrónico, como una manera de participar de situaciones reales concretas.

Finalmente, es de resaltar la posibilidad de potenciar un aprendizaje colaborativo por medio de la resolución de tareas en entornos ajenos al aula virtual, tales como GoogleDocs, para la elaboración de textos escritos a partir de las lecturas propuestas por el docente. Ésta y otras actividades similares sin lugar a dudas contribuirán a un mejor desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Conclusión

Si bien, en el caso de aquellas destrezas que no suelen practicarse en la debida profundidad durante la clase presencial, el entorno virtual contribuye a una mejor práctica de las mismas, los resultados no suelen ser del todo los esperados por motivos que son ajenos al docente y al entorno en sí mismo. Factores tales como tiempo resultan imponderables tanto para docentes como para alumnos. Los primeros, porque no disponen de la carga horaria necesaria para preparar actividades que resulten completamente innovadoras y constructivas para los alumnos, y muchas veces encuentran difícil no caer en actividades ya conocidas y reiteradas. Los segundos, porque no disponen del tiempo requerido para completar algunas de las actividades propuestas para la asignatura y, ante la necesidad de optar por esta asignatura u otra más específica de su carrera, no dudan en dejar de lado las que corresponden a asignaturas complementarias como es el caso de Inglés.

Sin embargo, lo importante aquí es tener en claro cuál es el objetivo final que se persigue: lograr que los alumnos usen la lengua inglesa en situaciones concretas, y no cesar en el intento de explorar cualquier tipo de metodología, herramienta o entorno que facilite el camino hacia el logro de tal objetivo. Al decir de Cristina Velázquez (2012:21) “Lo importante para el docente es asumir siempre el compromiso de ser el conductor de su propio aprendizaje y continuar creciendo profesionalmente mientras desarrolla su labor educativa.”

Bibliografía

- Adell, J. (2010). *Sobre Entornos Personales de Aprendizaje* [en línea] Disponible en http://cent.uji.es/pub/sites/cent.uji.es.pub/files/Adell_Castaneda_2010.pdf
- Bartolomé Pina, A. (2008). Entornos de aprendizaje mixto en Educación Superior. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, vol 11, nº 1. [en línea] Disponible en: <http://www.utpl.edu.ec/ried/images/pdfs/volumen11/bartolome.pdf>
- Velázquez, C. (2012). *Estrategias Pedagógicas con TIC: Recursos didácticos para entornos 1 a 1*. Buenos aires: Talleres Gráficos Nuevo Offset.

Anexo I

“Healthy Foods”

☺ *Did you like the teacher’s video in this class? YES! GOOD! What about enjoying another one then!*

☞ Please, enter <http://www.youtube.com/watch?v=bt-eZTLqGmQ&feature=related> and *watch* the video you will find there. Then, *follow* the steps below in order to complete the last activity requested:

- 1- Focus your attention in the vocabulary: *Listen* to the speaker and *circle* the healthy foods that are mentioned in the video:

processed meats – coconut oil – meat – coffee – fruit juice – whole grain bread – butter – cereal – granola grain – pre-packaged or microwaved meals – sweets –artificial sugar – margarine – rice grain – soda – white bread – sweeteners – canola oil – fruits

- 2- *Make* a chart with the foods that are supposed to be unhealthy and their possible substitutes.
- 3- *Listen* again for more information, and *choose* some (6-7) of the foods mentioned in the video and *explain* (in your own words) why they should be forbidden. You can use the CC command if you need any help.
- 4- *Write* a passage explaining which of these foods *you have eaten* most of your life (*since* you were little till now) and which consequences you are suffering (or not) from that eating habit. *Have you modified* your eating habits lately? Why?


☞ Note: You have to **SEND** your pieces of work by e-mail in separate files (.doc or .pdf, NOT .docx) that you can attach to the e-mail as follows:


- 1, 2 and 3: Surname_Name_chart-explanation.doc
- 4: Surname_Name_Passage.doc

☞ Dead Line: You have to **COMPLETE** and **SEND** the files in **TWO WEEKS**.

Anexo II

“Top Argentina Tours”

 *Your attention, please!* Now you are going to have the chance to put into practice all you have seen in Unit 5! What about travelling? Below you have an activity I know you are going to enjoy! Read the directions, complete the assignments and send them by e-mail.

 Read the Note carefully and *respect* the Dead Line.

TOP ARGENTINA TOURS

Suppose you are an English tourist who is planning to travel to Argentina for your summer holidays (July) and after surfing the web you find the following page from “South America Travel”: <http://www.southamerica.travel/Argentina-Tours/>

After reading the tours suggested (you have to *enter* the webpage and *click* in each link), *focus* on the FIRST SEVEN, and *do* the following assignments:

- A- *Make a table* with these seven tours and include their corresponding information as regards: tour length (in days), highlights (most important places visited), cost (single + add'l) at a *four/five-star* hotel and any other information you consider important.
- B- *Write 10 sentences* (comparative and superlative degree) comparing the seven tours. For example, “*Tour A is more expensive than Tour B, but Tour C is the most expensive*”.
- C- Finally, *choose ONE* from the seven tours and *write a text* (100-120 words) justifying your choice (you can include extra information as to full tour itinerary or any other aspect you consider relevant to enhance your work). Also, REMEMBER to use the vocabulary and expressions of comparison and quantity studied in the last unit, as well as any other grammar structures you have seen so far.

☞ Note: You have to SEND your pieces of work by e-mail in separate files (.doc or .pdf, NOT .docx) that you can attach to the e-mail as follows:

- A- Surname_Name_Table.doc
- B- Surname_Name_Sentences.doc
- C- Surname_Name_Text.doc

☞ Dead Line: You have to COMPLETE and SEND the three activities in FIFTEEN DAYS.

Anexo III

“Stay-at-home mothers vs. working mothers”

Read the following quotation taken from the webpage DEBATEPEDIA.

In the age of apparent equality women are increasingly encouraged to ‘have it all’, balancing career, children and marriage to be seen as successful. However, many feel this is bad for children who are then cared for by a childminder, nursery or member of the extended family (often grandparents).

What do you think? Should mothers stay at home to raise their children? Or should they struggle to be both a stay-at-home mother and a working mother as well? Justify your answer.

Note: Express your point of view by writing simple sentences. USE the *grammar structures* and *vocabulary* introduced in the Units seen so far. DO NOT WRITE *TOO LONG* sentences with *complex structures* that you have not been taught yet, and finally, REMEMBER: “*Check your participation (spelling and grammar) before posting it at the forum.*” (That will help us all to understand each other!☺)

Duration of the activity: Your participation will be welcomed for the following TWO WEEKS from the starting date of this forum.

“The role of mothers in nowadays society”

☺ Have you enjoyed sharing your point of view with your partners? GOOD!

Now, What about writing a bit more? Read the following instructions carefully and do the activity proposed.

☞ From what you have read in the forum interventions (yours and your partners’), write a text (180 – 200 words, title included), expressing your opinion as regards the woman’s role (as mother) in the family and nowadays society.

Note: Express your point of view by writing simple sentences. USE the *grammar structures* and *vocabulary* introduced in the Units seen so far. DO NOT WRITE *TOO LONG* sentences with *complex structures* that you have not been taught yet, and finally, REMEMBER: “*Check your final production (spelling and grammar) before sending it to your teacher.*”

☞ Dead Line: You have FIFTEEN DAYS - from the moment you receive this assignment - to SEND the text in a file (.doc or .pdf, NOT .docx) which you can attach to the e-mail as follows: Surname_Name_Text.doc

La noticia de actualidad de medios digitales en el aula de lengua extranjera: estudio de un caso particular

Tissera, Alicia
Sansberro, Eleonora
Carrizo, Elizabeth Yolanda
Universidad Nacional de Salta

En este trabajo, que forma parte de un proyecto de investigación¹ que tiene como objetivo el estudio de los medios de comunicación en la enseñanza de lenguas extranjeras, se propone presentar -como estrategia de enseñanza- una aplicación práctica en el aula a partir de una noticia de actualidad de medios digitales teniendo en cuenta los recursos utilizados por los periodistas así como también las clases de textos seleccionados por ellos para exponer el tema. En el marco de la enseñanza de las lenguas, Boiron (2011) considera que los medios representan una fuente inagotable de documentos y de lugares de encuentro de las lenguas extranjeras y permiten el acceso a la construcción del conocimiento. La noticia de actualidad elegida es el cónclave que determina la sucesión del Papa Benedicto XVI y las clases de textos que surgen de esta noticia, entre las cuales se ha seleccionado una infografía, un diaporama y un video. Con esta propuesta se pretende proporcionar nuevas prácticas pedagógicas a los docentes del medio incorporando nuevas tecnologías para lograr así que sus alumnos sean lectores críticos de los nuevos entornos virtuales.

Palabras clave: noticia de actualidad, medios digitales, nuevas tecnologías, enseñanza lenguas extranjeras

Este trabajo, que forma parte de una investigación sobre los medios de comunicación en la enseñanza de idiomas, tiene como fin presentar posibles actividades para ser incorporadas en el aula a partir de una noticia de actualidad y de repercusión mundial tomada de medios digitales teniendo en cuenta los recursos utilizados por los periodistas así como también las clases de textos seleccionados por ellos para exponer el tema. No se trata de una experiencia ya realizada, sino de una propuesta diferente ya que el docente necesita actualmente adaptar sus prácticas pedagógicas a las nuevas tecnologías. Las actividades con estos recursos posibilitan el desarrollo de aplicaciones auténticas de la lengua extranjera tanto en el aula como fuera de ella. Por ello, se debe promover e incentivar el uso de los recursos que nos ofrece la web así como también se debe difundir y proponer diversas prácticas implementando estrategias de enseñanza que sean verdaderamente innovadoras.

En este sentido, enmarcamos nuestro trabajo en el posicionamiento de Pérez García (2013) quien sostiene que el valor de las TIC en el proceso de aprendizaje varía dependiendo del contexto. Las TIC no tienen como función inmediata hacernos asimilar todos los conceptos, sino hacer aumentar el nivel de motivación, crear un interés y alentar a participar en mayor medida en el proceso de aprendizaje.

¹ Proyecto de Investigación CIUNSa N° 2091: “Los medios de comunicación en la enseñanza de lenguas extranjeras en Salta”

Por otra parte, la circulación de contenidos mediáticos depende enormemente de la participación activa de los consumidores. Jenkins (2008) sostiene que la convergencia representa un cambio cultural, toda vez que se anima a los consumidores a buscar nueva información y establecer conexiones entre contenidos mediáticos dispersos. Es decir, que la convergencia no tiene lugar mediante aparatos mediáticos, por más sofisticados que estos sean, sino que la convergencia se produce en el cerebro de los consumidores individuales y mediante sus interacciones sociales con otros.

La aparición de las nuevas tecnologías en las escuelas, parece haber sorprendido a estas instituciones que están organizadas para otra cultura mediada por el material impreso: el libro. Por su parte los docentes también se sienten desbordados por estos otros “difusores de cultura”, por lo que se devalúa la figura del profesor, en la medida en que su dominio de la cultura es cada vez más compartido por una sociedad más informada a través de medios diferentes a la escuela.

Es por ello que se plantea como fundamental que las escuelas propongan una relación con la tecnología digital significativa y relevante para los sujetos que las habitan. La “alfabetización digital” debería ayudar a promover otras lecturas (y escrituras) sobre la cultura que portan las nuevas tecnologías, que les permitan a los sujetos entender los contextos, las lógicas y las instituciones de producción de esos saberes, la organización de los flujos de información, la procedencia y los efectos de esos flujos, y que también los habiliten a pensar otros recorridos y otras formas de producción y circulación (Dusell, 2010).

Este cambio exige que los docentes se preparen y aporten nuevas propuestas para lograr un verdadero aprendizaje en clases atractivas que permitan desarrollar competencias tecnológicas en el aula. Esta actualización no implica tener que presentar un power point con información para transmitir a los alumnos, sino implementar el uso de documentos auténticos que permitan la participación activa de los estudiantes.

En el marco del aprendizaje y de la enseñanza de las lenguas, Boiron (2011) considera que los medios representan una fuente inagotable de documentos y de lugares de encuentro de las lenguas extranjeras permitiendo el acceso a la construcción del conocimiento. Es importante, por consiguiente, analizar la veracidad de la información que el lector recibe cotidianamente de la red, saber seleccionar las fuentes y poder contrastar la información que brinda un medio con otra u otras sobre el mismo tema y luego sacar las propias conclusiones.

Los documentos audio-visuales son aceptados por los estudiantes quienes se sienten verdaderamente atraídos y por consiguiente la información que se transmite a través de estos recursos digitales es lo que más retienen. De allí la importancia de aprovechar la infinita variedad de soportes que brindan los medios digitales.

En la actualidad, el rol del profesor pasa a ser un facilitador de conocimientos a través de las nuevas tecnologías. Esto no significa que el docente sea un experto en tecnología sino que debe interesarse por las diferentes posibilidades que ella ofrece. Además, los docentes deben conocer previamente los documentos seleccionados, ya que los mismos requieren una preparación y una adecuación al nivel correspondiente.

Lo que es indiscutible es que el acceso a los recursos digitales permite una exposición directa a la lengua auténtica en su uso real, permitiendo ampliar la posibilidad de ingresar a otras culturas, a otros países.

Las clases de textos periodísticos

Los medios digitales nos brindan información y lo hacen a través de diferentes clases de textos todos relacionados con la actividad periodística. El género periodístico tiene como objetivo entregar información de actualidad y su función principal es exponer los hechos con distintos formatos como la noticia, el diaporama, el video y la infografía, entre otros.

La noticia es un relato de un acontecimiento que suscita el interés del público y que los periodistas transmiten de forma clara, concreta y concisa a la comunidad, cumpliendo con su tarea de comunicadores sociales, sin ningún tipo de valoración personal u opinión. La noticia de actualidad tiene en cuenta varios factores como el momento histórico en el que transcurre el hecho, la trascendencia del mismo y el impacto que puede tener en la sociedad. Algunas tienen repercusión mundial durante cierto tiempo, luego desaparecen y más tarde vuelven a ser noticias, otras no son registradas por las agencias y por consiguiente muchos medios no las reciben y se pierden.

El diaporama, término que surge en los años 50, es una técnica audiovisual que consiste en la presentación animada de diapositivas que integran textos, imágenes, videos, sonido. Se puede hacer desfilar una selección de imágenes en pantalla completa. En los periódicos online se encuentran diaporamas que presentan diapositivas que pueden estar relacionadas con un mismo hecho o no. Como sinónimo de diaporama encontramos multivisión.

La infografía es un documento que contiene variedad de información tanto escrita como visual ya que está conformado por mapas, dibujos, gráficos, diagramas, textos, cuadros, fotos, etc. En el aula es un recurso valioso ya que provee al alumno lo más importante de la noticia y todos los elementos que la componen facilitan la lectura y comprensión del texto escrito. Hay infografías fijas y animadas. Las infografías animadas se encuentran en los diarios y publicaciones digitales y no conocen límites de espacio, pueden ser elaboradas a partir de varias ventanas y muchos links hipertextos. Y es la misma infografía la que genera una búsqueda de referencias y de relaciones para entender la noticia propiamente dicha.

El video permite capturar y grabar un hecho de la vida real que luego se procesa y se reproduce en una serie de imágenes en movimiento. El video se fue incorporando poco a poco a la enseñanza de idiomas para complementar las clases audiovisuales presentando diferentes escenas relacionadas con los temas que presentaban los manuales. En la actualidad, van asociados a distintos formatos de almacenamiento siendo los videos digitales los que se encuentran en el primer lugar de los recursos que se utilizan en el aula.

El documento multimedia agrupa textos escritos, documentos sonoros, imágenes, videos, todos organizados bajo un nuevo modo de lectura: el hipertexto. El alumno debe aprender a leer un documento multimedia comprendiendo su arquitectura hipertextual.

El video proyector facilita la introducción en la clase de documentos multimedia que tienen una gran riqueza en el plano cultural y que sirven como disparador para el desarrollo de la oralidad ampliando la posibilidad de la producción oral ya que estos documentos –sonoros y visuales- son de gran calidad técnica y permiten la reutilización en distintas prácticas en la clase. La integración de estas tecnologías como el uso de pizarras digitales, de dispositivos portables y el trabajo cooperativo, favorece la motivación y la autonomía del alumno, factores determinantes para un aprendizaje óptimo, enriqueciendo además la tarea áulica.

Aplicación práctica

La noticia de actualidad, elegida para este trabajo, es el cónclave que determinó la sucesión del Papa Benedicto XVI y las diferentes clases de textos que surgen a partir de la noticia de su renuncia. Solamente se analizarán tres documentos multimedia: una infografía, un diaporama y un video. Es necesario aclarar que al momento de realizar la selección de la noticia aún no se sabía quién iba a ser el elegido.

Texto N° 1: Infografía fija

Vatican. Comment est élu le pape - Ouest-France Mardi 12 mars 2013

http://www.ouest-france.fr/dossiers/actualite_-Vatican.-Comment-est-elue-le-pape_2162774-2172040_dossiers.Htm

Esta infografía fija, que se propone para un Nivel A1, presenta el mapa de Italia, ubica el Vaticano, luego un pequeño plano para mostrar la Capilla, la Basílica y la Plaza San Pedro y finalmente, en detalle, el interior de la Capilla Sixtina. A partir de este documento, los estudiantes podrán aplicar, por ejemplo, las distintas preposiciones de lugar situando un país en el mapa, indicando su capital y a partir de sus saberes previos podrán describirlo mediante el uso de los colores y de adjetivos calificativos, adjetivos numerales, ordinales y cardinales. Otra actividad posible es la descripción de la basílica y de la Capilla Sixtina mediante el uso de verbos en presente, pasado compuesto, futuro próximo.

Esta infografía es un disparador para que los alumnos tomen la palabra, opinen, pregunten argumenten, etc.

Texto 2: Diaporama

Succession de Benoît XVI: quelques cardinaux pressentis

Le Monde.fr avec AFP et Reuters | 11.02.2013 à 19h28 • Mis à jour le 11.02.2013 à 20h56

http://www.lemonde.fr/europe/portfolio/2013/02/11/succession-de-benoit-xvi-quelques-cardinaux-presents_1830324_3214.html

Este diaporama, que presenta las fotos de los cardenales candidatos y una breve información de cada uno de ellos, puede ser utilizado con alumnos de Nivel A1 principiantes quienes pueden realizar una presentación personal indicando nombre, edad, nacionalidad de cada candidato. También una descripción física y del carácter y una descripción de la vestimenta empleando los colores y los materiales. En un nivel más elevado, los alumnos pueden imaginar la biografía de uno de los candidatos del cónclave con ayuda de la información ofrecida por el documento utilizando distintos tiempos verbales como el presente, el pasado compuesto y el futuro simple.

Texto 3: Video, infografía animada

L'élection d'un nouveau pape – (1'20) Capital.fr 04/03/2013 à 13:05 / Mis à jour le 04/03/2013 à 13:05

<http://www.capital.fr/videos2/afp/l-election-d-un-nouveau-pape>

Este video, publicado por la Agencia France-Presse y elaborado por Sabrina Blanchard, Fred Garet et Olivier Devos, permite descubrir el procedimiento para elegir el nuevo papa proporcionando al docente la posibilidad de desarrollar no solamente las competencias lingüísticas, gramaticales y comunicativas, sino también las competencias

socioculturales de un tema trascendental en el mundo: el cónclave para determinar la sucesión del pontificado. Desde el punto de vista sociocultural este video ofrece la posibilidad de trabajar de manera interdisciplinaria con otras asignaturas como Arte e Historia. Además, este documento multimedia permitirá conocer la Capilla Sixtina, la constitución del cónclave, la tarea de los cardenales, la forma de realizar el escrutinio y de comunicar la elección realizada. Estas actividades propuestas podrán desarrollarse en una clase de Nivel A2/B1.

A modo de conclusión

La educación es protagonista de una serie de transformaciones que tienen que ver con el nuevo orden social que está produciendo cambios en la estructura socio-tecnológica, en las relaciones de producción y de poder. Las tecnologías de la información y la comunicación juegan un papel esencial e impactan de tal manera que crean nuevas configuraciones socioculturales, afectan las relaciones sociales y las formas de producir y utilizar los conocimientos. Además, añaden nuevas dimensiones a la comunicación interpersonal, a la creación colectiva de conocimientos facilitando la distribución de la información.

Como es evidente, el escenario donde tiene lugar hoy el acto cotidiano de la práctica docente y los procesos de enseñar y aprender es el de una sociedad afectada por profundos procesos de transformación cultural.

El “descentramiento del saber” de su eje original, “el libro”, y la aparición de múltiples flujos y circuitos en los cuales se producen y consumen los discursos sociales, ha descolocado a la escuela actual (Martín-Barbero, 2002).

Los documentos auténticos, proporcionados por las nuevas tecnologías, son herramientas óptimas, son recursos importantes que sirven para crear aplicaciones didácticas útiles para el docente y el alumno, así como también para mejorar la calidad de la enseñanza. El docente debe estar actualizado con los avances técnicos para incorporarlos conveniente y paulatinamente en su práctica cotidiana actuando como guía de la clase. También se debe tener en cuenta que no es aconsejable utilizar solamente recursos digitales. Tampoco se puede promover una relación virtual dejando de lado la relación social, sino que estas relaciones deben darse simultáneamente.

En esta presentación hemos seleccionado documentos auténticos motivadores relacionados a una noticia de actualidad de la prensa internacional como lo es el cónclave, documentos tales como una infografía, un diaporama y un video, los que ofrecen múltiples recursos para llevar adelante clases dinámicas en las que la participación del alumno será natural y enriquecedora. Las actividades propuestas son a título de sugerencias por lo tanto cada docente podrá adaptarlas de acuerdo al nivel de sus estudiantes.

En nuestra realidad es posible utilizar documentos multimedia en la clase ya que los alumnos cuentan con netbooks del programa nacional. En el caso de no tener acceso a internet, se puede aportar el documento en pendrive. Las nuevas tecnologías permiten que el proceso de aprendizaje y enseñanza sea para todos y en cualquier lugar.

Bibliografía

Boiron, M. (2011) “Le rôle des médias dans le renouvellement de la pédagogie des langues” [en línea]. Disponible en: <http://www.real-association.eu/content/le-role-des-medias-dans-le-renouvellement-de-la-edagogie-des-langues>

- Dussel, I. & Quevedo, L. A. (2010) “Los Sistemas educativos en el marco de un mundo digital” en *Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital. Documento Básico VI Foro Latinoamericano Educación y Nuevas Tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*. Fundación Santillana.
- Jenkins, H. (2008). *La Cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona. Paidós.
- Martín-Barbero, J (2002). *La educación desde la comunicación*. Buenos Aires. Editorial Norma. (Cap. 3)
- Pérez García, S. (2013). “Aportaciones de las tecnologías a la enseñanza-aprendizaje del FLE”, *Universitat Politècnica de València* Disponible: http://www.quaderns digitals.net/datos_web/hemeroteca/r_1/nr_18/a_237/237.htm

Documentos multimedia seleccionados

Texto 1:

Ouest-France Mardi 12 mars 2013

http://www.ouest-france.fr/dossiers/actualite_-Vatican.-Comment-est-elu-le-pape_2162774-2172040_dossiers.Htm

Texto 2:

Le Monde.fr avec AFP et Reuters | 11.02.2013 à 19h28 • Mis à jour le 11.02.2013 à 20h56

http://www.lemonde.fr/europe/portfolio/2013/02/11/succession-de-benoit-xvi-quelques-cardinaux-presentis_1830324_3214.html

Texto 3:

Capital.fr 04/03/2013 à 13:05 / Mis à jour le 04/03/2013 à 13:05 - Durée : 1'20

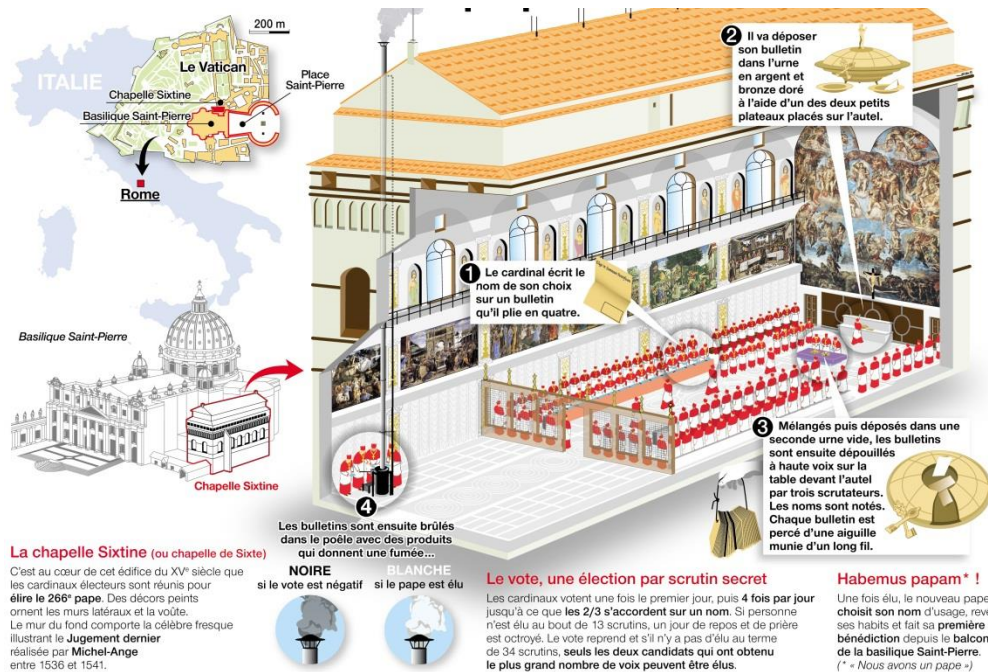
<http://www.capital.fr/videos2/afp/l-election-d-un-nouveau-pape>

Anexo:

Texto 1: Infografía fija

Vatican. Comment est élu le pape - Ouest-France Mardi 12 mars 2013

http://www.ouest-france.fr/dossiers/actualite_-Vatican.-Comment-est-elu-le-pape_2162774-2172040_dossiers.Htm



Texto 2: Diaporama

Succession de Benoît XVI: quelques cardinaux pressentis

Le Monde.fr avec AFP et Reuters | 11.02.2013 à 19h28 • Mis à jour le 11.02.2013 à 20h56

http://www.lemonde.fr/europe/portfolio/2013/02/11/succession-de-benoit-xvi-quelques-cardinauxpressentis_1830324_3214.html



Le Vatican bruisse déjà des noms du potentiel successeur à Joseph Ratzinger, qui renoncera le 28 février au pontificat. Le conclave des cardinaux sera convoqué en mars. Passage en revue des cardinaux les plus fréquemment cités.

Texto 3: Video, infografía animada

L'élection d'un nouveau pape

Capital.fr 04/03/2013 à 13:05 / Mis à jour le 04/03/2013 à 13:05 – Durée : 1'20

<http://www.capital.fr/videos2/afp/l-election-d-un-nouveau-pape>

