

La lectocomprensión en una lengua extranjera y el apoyo del entorno digital en cursos en el ámbito universitario

Autor:

Garcén, Marta

Tutor:

Magadán, Cecilia

2016

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título de

Posgrado

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

CARRERA DE ESPECIALIZACIÓN EN PROCESOS DE LECTURA Y
ESCRITURA

TRABAJO FINAL DE LA CARRERA

TÍTULO: La lectocomprensión en una lengua extranjera y el apoyo del entorno digital en cursos en el ámbito universitario

ALUMNA: Marta I. Garcén

DNI 13.718.144

TELÉFONO: 011-4865-1294

CORREO: mgarcen@gmail.com

TUTORA Prof. Cecilia Magadán

julio 2016

“El desafío del presente será la articulación de esas tres formas de producción (la escritura de mano), comunicación (los textos impresos) y la apropiación de lo escrito (el mundo digital).”

Chartier, R. (2007). “Hay una tendencia a transformar todos los textos en bancos de datos”, Revista La Biblioteca, N°6, pág.17.

Índice

Propuesta -----	4
Fundamentación del proyecto -----	4
Puntos de partida teóricos -----	7
Formato del proyecto pedagógico -----	18
Descripción -----	18
Marco institucional -----	21
Objetivos -----	22
Beneficiarios -----	23
Actividades -----	25
Métodos y técnica -----	28
Cronograma -----	30
Reflexiones finales sobre las prácticas de enseñanza -----	31
Referencias bibliográficas -----	35

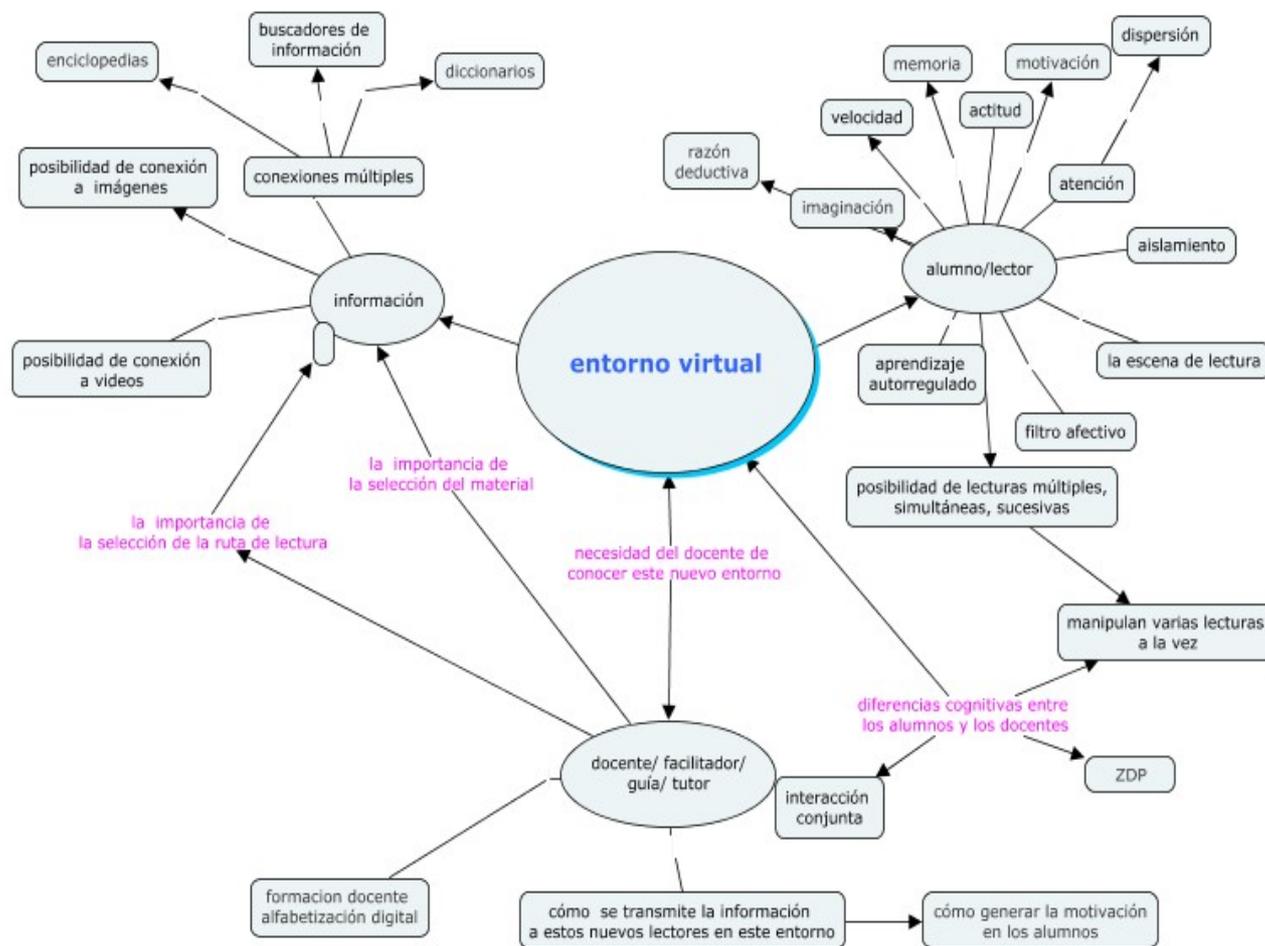
Propuesta

Se presenta la elaboración de un proyecto pedagógico de enseñanza virtual que colabora con la clase presencial en un curso de lectocomprensión en idioma inglés. Luego de un año del inicio de este proyecto, he tenido la posibilidad de poner en práctica algunas de las actividades y solo resta la implementación completa y el eventual desarrollo posterior de nuevos materiales que amplíen este punto de partida. En el futuro, se continuarán diseñando nuevos materiales en esta línea de trabajo.

Fundamentación del proyecto

Cuando hablamos de enseñanza en la actualidad no podemos dejar de lado el entorno digital. En las últimas décadas del siglo XX, el surgimiento de la computadora y el aumento de su uso de manera gradual en gran parte de la población ha llevado a organizar y distribuir la información de nuevas maneras (Area Moreira, 2000). Antes de la aparición de la computadora, se hacía énfasis en el proceso enseñanza-aprendizaje con un facilitador/mediador, es decir, el docente (Krashen, 1981) entre el alumno y el conocimiento a adquirir. Actualmente, debemos incluir los entornos digitales como medio de ayuda en la construcción de ese conocimiento. Esta incorporación de los recursos tecnológicos en las prácticas docentes no debería implicar un cambio radical en los objetivos que el docente tiene sino una herramienta de ayuda, tanto para el estudiante como para el que enseña. De aquí en más, el texto impreso comparte su espacio con otros recursos. Se puede decir que a medida que pasan los años los entornos digitales adquieren cada vez mayor relevancia en diferentes áreas y el proceso de enseñanza-aprendizaje en el ámbito educativo no es una excepción al respecto. Así podemos detenernos en el siguiente mapa conceptual, donde observamos la interrelación entre las partes y su conexión con el entorno virtual. Los

agentes involucrados se relacionan de maneras diferentes, y el mapa lo sintetiza de la siguiente manera:



Mapa conceptual que representa las relaciones entre recursos y participantes en instancias de enseñanza en entornos virtuales (elaborado con el software Cmap Tools).

Los alumnos se sienten atraídos a otras formas de aprendizaje y también buscan una ejercitación diferente a lo brindado en clase, y los docentes se ven compelidos a incluir nuevas formas de enseñar. De modo que se necesita consensuar y llegar a lugares comunes en los que ambos comencemos a sentirnos “cómodos”. Resulta conveniente que los docentes reevalúen sus habilidades y trayectoria profesional, ya que estas nuevas habilidades a menudo son

fundamentales para hacer la diferencia en una buena práctica educativa.

Desde la publicación en 2001 de un artículo hoy ya extensamente citado, Marc Prensky, un especialista en Educación estadounidense, ha abierto un debate sobre la noción de “nativo digital”:

Los estudiantes de hoy –desde la guardería a la universidad– representan las primeras generaciones que han crecido con esta nueva tecnología. Han pasado toda su vida rodeados de, y usando, ordenadores, videojuegos, reproductores digitales de música, videocámaras, móviles, y todos los demás juguetes y herramientas de la era digital. (Prensky, 2001:1)

Sin duda, los estudiantes del actual sistema educativo nacieron con la computadora e Internet, no así el caso de la gran mayoría de los docentes que están o estamos enseñando a esos estudiantes “nativos digitales”, y que somos quienes debemos adaptarnos a este nuevo entorno. Ya no es más el profesor la única fuente de conocimiento.

El término *millennials* ha sido acuñado por Howe y Strauss (2000) para referirse a la generación de jóvenes que ha cambiado su visión de la tecnología y experimenta mayor confort, uso y empatía con entornos digitales. Es, concretamente, la generación nacida en las décadas de 1980 y 1990. Aun cuando no haya un concepto único para llamar a esta generación, sí sabemos con certeza la provechosa utilización en considerable aumento de los recursos digitales, y esto nos lleva al debate sobre las diferencias cognitivas que ellos presentan, al modo que tienen para aprender y comunicarse.

Para Skiba y Barton (2006) las características de esta generación nacida después de 1980, incluyen: competencias digitales, aprendizaje experiencial y activo; capacidad para leer imágenes visuales así como también la capacidad espacial para entender y recordar las relaciones espaciales entre objetos, interactividad y colaboración; inmediatez y conectividad, las cuales demandan un nuevo paradigma educativo, en la educación superior.

Por lo tanto, el desafío de los docentes, es poder acercarse a esa generación. Los docentes podemos aprender a adaptarnos a este nuevo lenguaje, a esta nueva forma de pensar, de comunicarse, aprender, socializar, etc.

Por las características de la tecnología, el lector/alumno puede pasar de fragmento en fragmento. Puede realizar una lectura discontinua y fragmentada. Pensemos en la lectura de un diario, y más aún de un diario digital, no siempre se tiene en cuenta la lógica de la totalidad del artículo que uno lee, se pueden leer solo partes, y si no es interesante o atractivo se pasa a otra sección. Lo mismo ocurrirá con el alumno que está solo ante la pantalla y tiene la posibilidad de saltar partes del texto e ir a otras que, por uno u otro motivo, le atraigan más. Es decir, los docentes podemos tener en cuenta los procedimientos estratégicos que podría realizar el lector/alumno en su lectura. No necesariamente habrá una secuencia lineal en la lectura, ya que el alumno tendrá un papel más activo en el proceso a seguir. Según Cassany,

... debe tomar decisiones permanentemente sobre lo que quiere o no quiere leer, sobre el tipo de lectura (skim, scan, inferencia) a seguir, sobre el recorrido que quiere hacer en el discurso, los vínculos que elige, etc.; estas decisiones deben tomarse de acuerdo con los objetivos de la lectura y el grado de satisfacción que produce la información obtenida. (Cassany, 2002:12)

Por lo tanto, ya no se discute la utilización de los recursos digitales en la enseñanza sino en todo caso, cómo se los utilizará. Por esto, es conveniente trabajar con los entornos digitales como apoyo a la clase presencial de modo que el alumno sepa qué camino recorrerá en el proceso de enseñanza-aprendizaje, aun cuando él esté en su derecho de realizar el recorrido que prefiera en soledad.

¿De qué manera podemos integrar los entornos virtuales pensando en una transición en los cambios que se están dando, tanto desde el lado del docente y su formación en el uso de recursos digitales, como el

aprendizaje de los alumnos cuando están frente a la computadora sin el docente facilitador? No es solo una cuestión de tecnología sino también de pedagogía (Serres, 2014). Desde los años setenta hasta la fecha se ha visto la transformación del ser humano, que piensa, escribe y habla de manera diferente. De este modo, la pedagogía también necesita cambiar de la mano de las nuevas tecnologías. Y como todo cambio, debe ser gradual y continuo para que penetre en profundidad. De allí que el proyecto pedagógico sea de apoyo a la clase presencial y de este modo se pueda observar la gradualidad.

Puntos de partida teóricos

Los fundamentos teóricos en los que se basa este proyecto se articulan en dos grandes áreas de conocimiento:

- El área pedagógica: con conceptos de la Teoría Sociohistórica de **Vigotsky** (1978) y la ZDP, así como también el concepto de andamiaje de **Bruner** (1986).
- En el área de los estudios sobre prácticas de lectura y escritura digitales, con el concepto de **Lemke** (2002) sobre hipermodalidad, el concepto de hipertexto de **Landow** (2009) y el concepto de webquest de Bernie **Dodge** (1995).

En tanto el lenguaje es instrumento fundamental en la transmisión y construcción del conocimiento, en el aula es objeto y medio de enseñanza a la vez (Silvestri, 2004). Así lo tendremos en cuenta en este trabajo, tanto en el aula presencial como en los espacios en línea.

Vigotsky investiga el desarrollo del niño y cómo éste es guiado por el rol de la cultura y la comunicación interpersonal. Observa cómo las funciones mentales superiores evolucionan históricamente dentro de determinados grupos culturales, así como también individualmente a

través de interacciones sociales con personas que tienen cierta importancia en la vida del niño, en especial los padres, y otros adultos también. Por medio de estas interacciones, el niño llega a aprender los hábitos mentales de su cultura, incluyendo el lenguaje escrito, las estructuras del habla, y otros conocimientos a través de los cuales deduce el significado y de alguna manera, afecta la construcción infantil de su comprensión. Esta mediación cultural es clave, asimismo, en las investigaciones que Vigotsky realiza. Él concibe al individuo en un todo común con su entorno social, y el desarrollo cognitivo se ve como un proceso en la adquisición de la cultura de determinado lugar. Este es el punto de partida para el análisis de estos conceptos en el proceso educativo. No hay un solo camino para el desarrollo, sino que una misma tarea se puede resolver de diferentes maneras, porque en ese entorno social determinado en que se desenvuelve el individuo, el proceso de aprendizaje siempre está abierto, construyéndose.

De acuerdo a Vigotsky (1978), se distinguen dos niveles en los procesos psicológicos humanos. Llama al primer nivel “natural” y al segundo “el nivel de los procesos psicológicos culturales”: un proceso “cultural” es un proceso “natural” mediado por herramientas psicológicas únicas y por medios auxiliares. Se observa entonces una línea natural del desarrollo y una línea cultural. En su Teoría Sociohistórica hace énfasis en el carácter específico de mediación en el nivel de los procesos psicológicos como herramienta. Las funciones psicológicas propiamente humanas son históricas y socioculturales, mientras que la capacidad de interpretación de algo es específicamente humana.

Vigotsky presenta al lenguaje —sistema simbólico de representación — como ejemplo de su modelo, enteramente humano e impregnado de sociabilidad y cultura. Entre las funciones específicamente humanas se encuentran las rudimentarias (obligatorias) entre las que se sitúan los géneros de la oralidad, y las avanzadas (no obligatorias)

vinculadas con los géneros de la escritura. Cada función es la base de la que sigue, de modo que las rudimentarias son la base fundacional de las avanzadas. Todas las funciones simbólicas deben ser aprendidas en la vida social general. De esta manera, cualquier miembro de una sociedad puede enseñar lo rudimentario, es decir, hay una interacción social no especializada en este caso. No sucede lo mismo con las funciones avanzadas: no pueden ser enseñadas por cualquier miembro debido a que son una función metacognitiva de las funciones rudimentarias.

Aunque estas funciones se solapan, hay una secuencia que va de lo interpersonal a lo intrapersonal. La acción se comparte en un largo proceso hasta volverse autónoma. Y estos procesos de socialización específicos se internalizan por medio de un proceso de escolarización.

Vigotsky concibe la internalización como un proceso en el cual ciertos aspectos de la estructura de la actividad que se ha realizado en un plano externo pasan a ejecutarse en un plano interno. Esa actividad externa forma parte de un proceso social mediatizado semióticamente.

Según lo explica Baquero:

Es importante advertir que la evolución de los Procesos Psicológicos Elementales no porta en sí una dirección, un rumbo, que los lleve a su transformación en Procesos Superiores. ... La introducción de una línea de desarrollo cultural obedece al hecho de que lo social intervendrá como un factor inherente a la constitución de los procesos psicológicos superiores. (Baquero, 1996:36)

En la denominada teoría sociocultural o sociohistórica de los procesos psicológicos superiores, Vigotsky y sus discípulos expresan su idea básica en la “ley de desarrollo cultural”, en la que se propone que cualquier función psicológica superior aparece

... dos veces o en dos planos. Inicialmente, aparece en el plano social y luego en el plano psicológico. Aparece en primer lugar entre la gente como una categoría interpsicológica y luego dentro del niño individual como una categoría intrapsicológica. (Vigotsky, 1978:94)

Cómo interiorizar y dominar estas herramientas culturales nos conduce a abordar el tema desde el proceso de enseñanza-aprendizaje. El interés de Vigotsky en los procesos sociales hace que examine los sistemas de representación necesarios para participar en dichos procesos, y de ahí su énfasis en la internalización del discurso, que concibe la realidad social como determinante fundamental de la naturaleza del funcionamiento intrapsicológico.

La tarea de un enfoque sociocultural consiste en explicar y exponer las relaciones entre la acción humana, por un lado, y los contextos culturales, institucionales e históricos donde esa acción tiene lugar, por el otro. En esta acción mediada se debe hacer hincapié en los agentes —las personas— y sus herramientas culturales que median la acción. Estas herramientas están insertas en lo cultural, lo histórico, lo institucional: ámbitos que pueden restringir o posibilitar determinada acción. Y así, dicha acción tiene la posibilidad de evolucionar de diferentes maneras; en estas condiciones, a su vez, esta acción mediada se verá transformada por los diferentes modos de mediación.

Cada individuo tiene una evolución histórica determinada por su experiencia conjuntamente con las herramientas culturales que lo rodean, o de las que él se apropia. Esa experiencia específica nos demostrará las habilidades que tiene esa persona para dominar, enfrentar o apropiarse de su entorno. De igual manera, la introducción de nuevas herramientas culturales (como podrían ser los recursos digitales) puede transformar la acción, lo que puede llevar a cambios en los niveles de habilidad de cada persona para tomar esa herramienta. Vemos así que los modos de mediación están estrechamente ligados a las habilidades de los agentes para utilizar esas herramientas culturales.

Lo social, cultural e histórico confluye en un acto de comunicación por medio de la actividad. El lenguaje se utiliza en diferentes ámbitos y con diferentes funciones. Estos determinados enunciados nos

conducirán a determinados géneros discursivos, que son múltiples y heterogéneos: primarios (en la comunicación discursiva inmediata) y secundarios (en situaciones comunicativas más complejas).

La primera etapa de adquisición del lenguaje en los niveles fonológico, léxico y morfosintáctico continua en una etapa posterior. Ese proceso se dará con la capacidad para comprender y generar textos de diversos tipos y géneros. Un género se ve determinado por una situación comunicativa concreta y una actividad específica, donde habrá una mediación verbal con determinadas características. Un experto especializado en las diferentes funciones del lenguaje en los distintos géneros discursivos es quien ayudará al alumno a reflexionar sobre el tema, alguien que pueda brindar una ayuda para mejorar, cambiar, o confirmar las formas de acción. De la misma manera que los docentes, como mediadores del lenguaje, debemos tener conocimientos sobre los géneros discursivos también debemos tener conocimientos sobre las herramientas digitales para brindar esos cambios con una mejor calidad. En el caso de la lectocomprensión de una lengua extranjera en el ámbito universitario, los docentes deberíamos comenzar con tipologías textuales que sean más simples para la comprensión (textos descriptivos, expositivos). De igual modo, podemos buscar herramientas digitales que sean más simples tanto para el acercamiento del docente como del alumno.

Congruente con la importancia que le da Vigotsky a lo social, además de la primera ley (de la doble formación interpsicológica e intrapsicológica), introduce el concepto de **Zona de Desarrollo Próximo (ZDP)** el cual describe el potencial del desarrollo cognitivo humano. Según él, más que examinar lo que el aprendiz sabe para determinar su inteligencia, es mejor examinar su capacidad para resolver problemas de manera independiente y su capacidad para resolver problemas con la ayuda de un adulto. Vigotsky creía en la importancia de brindar a los niños experiencias que estuvieran dentro de sus zonas de desarrollo próximo, y así alentar y estimular su

aprendizaje individual. En la versión más difundida en su obra, ZDP se refiere como

la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro más capaz. (Vigotsky, 1978: 86)

Como lo expone Cole (1991), la ZDP puede entenderse como la estructura de actividad conjunta en cualquier contexto donde hay participantes que ejercen responsabilidades diferenciales en virtud de su distinta pericia.

Esa actividad compartida es la transición hacia la actividad independiente. Siempre hay una secuencia de orden que el niño no puede realizar si no es con la ayuda de quien domina el instrumento. Y cuanto más domine el instrumento una de las partes, será más compartido. En esta acción de cooperación mutua hay grados, niveles diferentes de aprendizaje, según con quién se realice la actividad. Contigua a la zona de Desarrollo Real o efectiva que es autónoma está la Zona de Desarrollo Próximo que no es independiente. Y la autonomía se obtiene como producto de la ayuda, ya sea en lo cognitivo como en lo emocional (lo moral, lo afectivo, lo ético). La práctica es reiteración de las mismas operaciones mentales o físicas, y sirve para aprender a dominar un instrumento. Así, la resolución de un problema se da bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz.

Luego de la práctica se pasa a un nivel posterior de complejidad. Basándose en esta idea de la ZDP que capta las habilidades cognitivas del niño que están en proceso de maduración y pueden ser logradas solo con asistencia de una persona más capacitada, Bruner adopta el concepto de “**andamiaje**”, que se encuentra estrechamente ligado al de ZDP, y por medio del cual el docente tiene un rol más activo.

Durante el transcurso de una clase, el docente (o persona más capacitada) adapta con su saber experto la cantidad de guía o apoyo necesario para ayudar al sujeto menos experto. De allí que el diálogo sea una importante herramienta de este proceso en la ZDP. Allí se observan conceptos de un niño que son espontáneos, desorganizados, no sistemáticos, que se encontrarán con los conceptos de un experto: más sistemáticos, lógicos y racionales. Esta actividad colaborativa irá desde un control mayor o casi total hasta desmontar totalmente ese andamio de una manera gradual de acuerdo con los conocimientos que vaya adquiriendo el alumno. Este dispositivo deberá ser adaptable según las competencias de los sujetos menos expertos, y de los progresos que se vayan produciendo. De la misma manera, se hará en un determinado tiempo para que no se vuelva crónico. La ZDP es un rasgo esencial del aprendizaje: se produce un proceso evolutivo interno en el niño cuando interactúa con otras personas y con ayuda de un tercero. Transcurrida la internalización, se logra la evolución independiente del niño.

Bruner (1973) explica cómo y en qué medida la experiencia directa en el aprendizaje puede verse completada, mejorada o reemplazada cuando es mediatizada. Así, el lenguaje es el instrumento pedagógico por excelencia para superar esa experiencia directa. Por otro lado, el sujeto debe volverse consciente de que es ayudado en la ejecución de la actividad, o sea, debe existir determinada reflexión sobre esta acción, de modo que pueda ir apropiándose de la estrategia de aprendizaje, y así el docente va “retirando” el andamio.

La ZDP se puede establecer en cualquier nivel del proceso de enseñanza-aprendizaje: desde el jardín de infantes hasta la universidad. Y en este último caso, en el contexto universitario en relación al aprendizaje de lenguas extranjeras, se deberá tener en cuenta la importancia que ocupan los distintos géneros (algunos de

ellos de adquisición más tardía que otros), y buscar las maneras de ampliar las habilidades de cada individuo.

En reglas generales, el cambio cognitivo se dará en el inexperto en una interacción, mediada por la cultura, con el experto. No se produce un simple calco del sistema “experto” en el inexperto, sino que se producirán diversos cambios que irán formando un sistema resultante producto de la situación social, factores culturales e históricos, experiencia personal de ambos (el alumno y el profesor), criterios de apropiación del inexperto, grado de capacidad para apropiarse de los instrumentos de mediación, negociaciones entre ambos, y por último la reflexión metacognitiva, maximizando los recursos del instrumento utilizado: el lenguaje nos permite un pensamiento reflexivo y también crítico. A medida que se van desarrollando nuevas formas de pensamiento, aparecen nuevas dificultades frente a actividades más complejas, y por ende donde hay una mayor exigencia a nivel cognitivo y discursivo.

Corresponde apuntalar desde afuera, como docentes, y en forma sostenida en el tiempo, el proceso de aprendizaje del estudiante, “andamiar” esa práctica brindándole un modelo, buscar las relaciones en esa comunidad que sirvan de mediadores para lograr el objetivo. Y en esa búsqueda, instar al estudiante para que opere con determinadas categorías de análisis, que provienen de esa comunidad específica, y que la caracteriza.

En este análisis de relectura de los conceptos utilizados en la enseñanza de una lengua extranjera, y a la luz de una nueva situación que se nos presenta en este siglo, sumamos una nueva dimensión: el aprendizaje y la enseñanza en los entornos virtuales. Es decir, el área pedagógica se articula con el estudio sobre prácticas de lectura y escritura digitales.

A medida que van transcurriendo estas primeras décadas del siglo XXI, distintas investigaciones han ido confirmando el uso creciente de

la tecnología, entre ellas la de Oliver y Goerke (2007) y Bennett (2008), en diferentes ámbitos educativos y en diferentes niveles de enseñanza. Los avances tecnológicos en la sociedad actual nos llevan a aceptar nuevos entornos de formación. Serres lo explica en *Pulgarcita*:

Estos niños viven, pues, en lo virtual. Las ciencias cognitivas muestran que el uso de la Red, la lectura o la escritura de mensajes con los pulgares, la consulta de Wikipedia o Facebook no estimulan las mismas neuronas ni las mismas zonas corticales que el uso del libro, de la tiza o del cuaderno.
(Serres, 2014:21)

Lemke (2002) menciona con su concepto de “**hipermodalidad**” las nuevas interacciones de significados basados en sonido, palabra e imagen. No es solo el hecho de yuxtaponer la imagen, el texto y el sonido sino de diseñar múltiples interconexiones entre estos elementos, sean implícitas o explícitas: sean párrafos, oraciones o simplemente palabras, ya sea que estén vinculadas a otras páginas, a imágenes, a videos, etc. Los vínculos pueden ser visibles o no, se pueden ir descubriendo al explorar el sitio, y posibilitan al alumno diferentes trayectos. He aquí la **hipertextualidad**, que así como tiene características comunes con la textualidad (por ejemplo, los rasgos salientes por el tipo de letra: minúscula, mayúscula, negrita, itálica), también difiere ampliamente de la textualidad: comenzando por el medio que se utiliza, se activa otra forma de lectura en la que uno va y viene en diferentes trayectos debido a los vínculos entre unidades de textos, elementos visuales y unidades de sonido. Esa manera de ir realizando asociaciones laterales (y también lineales) que nos hace notar Burbules (2006) podrá ir modificándose a medida que esas conexiones mentales ya no sean necesarias para cada lector. En esta *alfabetización digital* se potencia lo visual: tamaño de letra, tipo de letra, las imágenes, los colores, lo icónico de la escritura. Una vez más se irá adaptando el andamiaje en el entorno virtual también, de acuerdo a los conocimientos que los estudiantes vayan desarrollando.

Según Lemke (2002), todo texto e imagen crean significado de tres maneras diferentes, en cuanto a presentación, orientación y organización. Desde el punto de vista de la presentación, se construye desde el contenido ideacional de los textos y lo que estos dicen en cuanto a procesos, relaciones, hechos, participantes. Lo mismo sucede con las imágenes cuando uno reconoce lo que se muestra. En lo que refiere a los significados de orientación, se presuponen en una fase más profunda, ya que nos indican lo que sucede en la relación comunicativa y la postura que se tiene al respecto; con estos significados orientamos al lector hacia determinada acción. Y, por último, los significados organizacionales son en gran medida instrumentales y de fondo: ellos dan acceso a los otros dos tipos de significados para lograr grados mayores de complejidad y precisión; nos ayudan a darnos cuenta de que otros signos van juntos en unidades de sentido más grandes.

El concepto de **lexia** como unidad de sentido de Barthes (1970/1986) subyace en la gran mayoría de los conceptos que se ejercitarán en los textos, que se fragmentan en algunos de sus elementos constitutivos y de alguna manera se vuelven más autónomos y menos dependientes de los elementos que los rodean en el texto, como si fueran “segmentos” de texto unidos por hipervínculos que forman una lectura no lineal. Ya Vannevar Bush en 1945 nos decía que el hipertexto proporciona al usuario libertad de establecer el curso de navegación de acuerdo a lo que le interese más, a su curiosidad, o quizá también de acuerdo a su experiencia o a la naturaleza de la tarea. En mi secuencia didáctica intento demostrar este recorrido virtual, que en parte es ayudado o guiado por el docente y en parte dejado al libre albedrío del alumno. Para Landow, este lector que tiene la oportunidad de leer como escritor,

... está, activamente ocupado en el descubrimiento y exploración del texto, puede hacer intervenir diccionarios con análisis morfológicos que conectan las palabras aisladas con símiles, derivados y antónimos. (Landow, 2009: 85)

El hipertexto describe un entorno de información en el que el material textual y las ideas se entrelazan de maneras múltiples, así se combinan elementos mediante la identificación y creación de vínculos entre ellos, aun asociando datos que a simple vista parecen inconexos. En este entorno digital, el lector/alumno tiene mucha más libertad de determinación acerca de qué se relaciona con qué. Estos lectores actuales deciden sus preferencias metodológicas. Estas nuevas generaciones buscan conocimiento e información inmediata no a través de un libro sino conectándose a internet. El aprendizaje no es realizado de manera aislada sino “haciendo”.

Teniendo en cuenta la reconfiguración del texto al hipertexto que menciona Landow (2009), en este caso en particular, de la lectocomprensión en una segunda lengua, podríamos pensar en el texto original como eje fijo del cual irradian textos conectados, y esa nueva situación modifica la experiencia del lector en ese nuevo contexto. Allí podemos articular otras páginas, comentarios, preguntas.

Desde estos puntos de partida (la hipermodalidad y la hipertextualidad), haremos uso de la **webquest**. Como su nombre en inglés lo indica, es una búsqueda en la web, y más específicamente, según su creador, una guía de aprendizaje y de investigación fundamentada en gran parte o en su totalidad, en información accesible a través de internet (Dodge, 1995) en la que se pretende un trabajo grupal y colaborativo. La metodología de evaluación que contempla toda webquest se basa en una rúbrica, que se presenta a los estudiantes junto con los materiales y las consignas de la propuesta.

Este recurso didáctico (la webquest) ha sido ampliamente utilizado en los niveles de educación primaria y secundaria desde que se ha originado en la década del 90, y a medida que ha pasado el tiempo se ha ido canalizando su uso en la educación superior, herramienta que muestra múltiples ventajas tanto a los alumnos como a los docentes,

por medio de la cual nuevamente podemos “andamiar” el proceso de enseñanza-aprendizaje. En cuanto al formato, la webquest posee una estructura fija esencial:

1. Introducción, en la que se encuadra la situación en la que van a trabajar a los alumnos.
2. Tarea, instancia en la que se organizan los grupos y luego se describe la tarea que tienen que resolver los estudiantes utilizando las fuentes de información disponibles.
3. Proceso, etapa en la que se ofrecen algunas fuentes relevantes de información y se indican los pasos del procedimiento a utilizar, por medio de las cuales el estudiante va siendo guiado sobre cómo realizar su trabajo.
4. Evaluación, recurso que se presenta de manera anticipada para que el estudiante conozca el modo y los criterios según los cuales será evaluado.

Conclusiones, etapa final en la que los alumnos presentan su trabajo en clase y dan conclusiones, situación a la que se les ayuda a llegar por medio de consignas presentadas previamente en la etapa de Tareas.

Se puede agregar como otra etapa posterior: la planificación de toda la actividad, que sirve de ayuda a que la webquest sea utilizada por otros docentes. Es decir, luego de hacer uso de la webquest se puede dar acceso a otros docentes a la planificación realizada, así como también a la experiencia de trabajo que se desplegó y a los posibles cambios que se podrían realizar, con las etapas y los tiempos sugeridos. Entonces, por un lado, se observa la planificación que seguirían los alumnos (tal como aparece organizada, en este caso, en nuestro sitio de Google) y por otro, la planificación de los docentes.

Jordi Adell observa la importancia de

... captar la esencia de la Webquest como estrategia didáctica, para imaginar el tipo de actividades en las que sumerge a los alumnos, para comprender los supuestos sobre la enseñanza y el aprendizaje que están en su base y valorar su interés para nuestras prácticas como docentes.... Mediante la Webquest se propone una estrategia de adquisición de información sobre posturas divergentes, un método para contrastar opiniones y tomar decisiones basado en la argumentación y la justificación de cada postura y se les obliga a preparar una presentación y defensa de su postura para convencer a un grupo de compañeros. (Adell, 2004:3)

El mismo autor menciona los tres apartados en los que podríamos sintetizar las razones por las cuales Tom March en 1998 decidió utilizar la webquest en el aula: 1) la motivación y autenticidad, 2) el desarrollo cognitivo y 3) el aprendizaje cooperativo. Es decir, la información que deberán buscar los alumnos será auténtica para que se vean motivados, al tiempo que será un tema atractivo para ellos de modo que realmente les interese la búsqueda, con recursos reales de internet, que serán analizados por el profesor en cuanto a la relevancia y complejidad lingüística. Es aquí donde el docente deberá prestar atención una vez más a los andamios cognitivos que se producen y a la importancia de la Zona de Desarrollo Próximo vigotskiana.

Formato del proyecto pedagógico

Este proyecto de desarrollo de materiales digitales para la enseñanza de la lectocomprensión en idioma Inglés se construye y se implementa en el entorno de un sitio web de Google, denominado **curso Z2023**: <https://sites.google.com/site/sitiomarta/> en el cual los alumnos tienen acceso tanto a la lectura de artículos con los que desarrollarán ejercicios de lectocomprensión como a la webquest mencionada. En el sitio, entonces, se encontrarán artículos, material de consulta y actividades en formato digital como apoyo o complemento a una clase presencial.

Descripción

El sitio web de Google, que se articula como espacio para el trabajo, con actividades de lectocomprensión hipertextual en inglés, está dividido en tres secciones principales:

1. Apuntes gramaticales y de léxico

2. **Artículos para leer**, para la enseñanza de la lectocomprensión en inglés, que serán trabajados en distintas páginas del sitio, de una manera similar a determinadas actividades que se realizan en clase, como preguntas de comprensión sobre el artículo y también actividades relacionadas con temas gramaticales que se puedan desarrollar de acuerdo a cada artículo presentado.

3. Webquests

La organización global del sitio web es similar a la de una página impresa: a la izquierda, como si fuera un índice y de manera vertical, están alineadas las tres secciones principales, que a su vez presentan subsecciones. En el caso de la **sección 1**, los apuntes gramaticales, como queda claramente expresado en el título de la sección (**Apuntes gramaticales y de léxico**) se podrán ver, analizar, y en algunos casos ejercitar diferentes temas al respecto: prefijos, sufijos, falsas analogías, adjetivos comparativos, marcadores discursivos, frases con guiones. Esta sección irá incrementándose a medida que se agreguen artículos para ejercitar la lectocomprensión y surjan otros temas gramaticales. Sin embargo, todos los contenidos relacionados con gramática o léxico serán comunes a cualquier artículo, de modo que todo alumno que no recuerde un tema específico, pueda volver a él.

La **sección 2**, de **Artículos para leer**, se encuentra ejemplificada con el artículo de Citroën C3, y sus diferentes actividades. Esta sección es la principal en el proyecto ya que se irá completando con diferentes artículos genuinos que sean de interés para los alumnos

dentro de sus especialidades y relacionados con diferentes asignaturas que ellos hayan cursado o estén cursando, al mismo tiempo que crecen en complejidad lingüística con respecto al inglés. Los artículos estarán vinculados a las asignaturas de las ciencias básicas que se cursan en los dos primeros años de la carrera universitaria.

Por último, la **sección 3** está dedicada a las **webquests**, otro recurso didáctico que nos brindan las nuevas tecnologías. Este recurso didáctico que se incluye en el sitio y que ya en sus orígenes fue concebido para ser implementado en entornos digitales, contempla una rúbrica por medio de la cual tanto el profesor como los alumnos podrán evaluar el trabajo realizado en las distintas etapas de la webquest. De la misma manera, la rúbrica les brinda la posibilidad de autoevaluarse o medir sus propios avances, comparar sus alcances con respecto a los de sus compañeros, y así abordar un camino de autorreflexión. Es decir, también iniciarán el camino del aprendizaje de las habilidades metacognitivas. La inclusión de la rúbrica, además, tiene como meta la importancia del juicio y la lectura crítica entre pares.

Este formato es el inicio de un espacio en el cual se seguirán agregando tanto artículos para su comprensión, como webquests. En consecuencia, las tres secciones principales del sitio: apuntes gramaticales y de léxico, artículos genuinos y, por último, la sección de las webquests irán incrementándose a medida que se desarrolle el curso. Por un lado, el docente presentará diferentes artículos para analizar, de allí surgirán los apuntes gramaticales y de léxico relacionados con dichos artículos, es decir aquellos temas en los cuales se necesite dar explicación, ya sea porque son estructuras gramaticales más complejas, en otros casos puede ser la formación de adjetivos comparativos y superlativos, el uso de marcadores discursivos de diferente tipo, explicación de oraciones condicionales, conectores utilizados en dichas oraciones, etc. Sin embargo, la

sección de la webquest brinda un panorama más abierto a otras oportunidades, y podrá seguir desarrollándose: a medida que los estudiantes realicen trabajos grupales y se despliegue una evaluación colaborativa, se espera observar una mayor motivación por la experiencia realizada en conjunto.

Al finalizar el curso, los alumnos completarán una encuesta de fin de curso, de modo que el docente tenga una guía sobre cómo mejorar el sitio web para el curso siguiente: ya sea cambiando los artículos de lectura, ajustando las explicaciones de gramática y léxico, agregando webquests con temas que a los alumnos les resulten enriquecedores. Este último punto se puede orientar hacia contenidos relacionados con sus materias de ciencias básicas cuya bibliografía está en inglés, lo cual haría el proceso de aprendizaje doblemente valioso.

El mapa de nuestro sitio web en Google se despliega de la siguiente manera:



Marco institucional

Este proyecto pedagógico será utilizado en primer lugar como prueba piloto en cursos de lectocomprensión de Inglés Técnico nivel I para alumnos de la Universidad Tecnológica Nacional (UTN), Regional Buenos Aires, como apoyo a las clases presenciales de

lectocomprensión en inglés como lengua extranjera. Esta asignatura es obligatoria y se encuentra en todos los planes de estudio de las nueve carreras de Ingeniería, que se dictan en dicha Regional: Ingeniería en Sistemas de Comunicación, Electrónica, Industrial, Química, Civil, Mecánica, Eléctrica, Naval y Textil.

Objetivos

Mediante esta propuesta se buscan alcanzar a corto plazo los siguientes objetivos:

Desde el punto de vista del docente:

- ✓ Colaborar en la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje, intentando acercarnos a nuestros alumnos por medio de estrategias que les resulten atractivas, interesantes, complementarias a aquellas realizadas en clase.
- ✓ Utilizar la webquest como parte del proceso de evaluación y de autoevaluación.
- ✓ Favorecer actitudes colaborativas en la formación de grupos por medio de la webquest.
- ✓ Fomentar la utilización de estos recursos digitales para la ejercitación fuera de la clase presencial.

Desde el punto de vista del alumno:

- ✓ Valorar la toma de conciencia en la selección de información para la webquest.
- ✓ Valorar la importancia del aprendizaje grupal, en la selección de tareas de cada uno de sus integrantes.

A mediano plazo:

Desde el punto de vista del docente:

- ✓ Relacionar actividades similares con nuevos temas en las tres secciones principales: los apuntes de léxico y gramática, los artículos para leer y las webquests.
- ✓ Elaborar otras webquests para profundizar contenidos.
- ✓ Demostrar la importancia de la formación docente en el área.
- ✓ Promover (en el caso de la rúbrica) una actitud crítica ante la evaluación de sus compañeros.
- ✓ Fomentar el trabajo interdisciplinario entre las diferentes ingenierías.

Desde el punto de vista del alumno:

- ✓ Valorar el aprendizaje autónomo.

A largo plazo, podemos pensar en:

- ✓ Analizar diferentes tipos de autoevaluación en el entorno virtual, de modo que los estudiantes puedan reflexionar sobre la construcción de su conocimiento.
- ✓ Analizar la posibilidad de que se trabajen las cuatro macrohabilidades que se necesitan para aprender un idioma: leer, escribir, escuchar y hablar, lo que nos llevaría a ampliar el entorno virtual a las habilidades restantes.
- ✓ Fomentar la articulación horizontal con otras asignaturas, que, aunque utilizan la lengua materna, tienen bibliografía de estudio en inglés.
- ✓ Crear un programa pedagógico integral del entorno virtual como apoyo a la presencialidad para todos los cursos de inglés de la Regional.

Beneficiarios

Para Anne-Marie Chartier (2004) las computadoras comenzaron a cambiar nuestros hábitos de lectura desde la década de los ochenta, y con la llegada de internet en 1994 comenzamos a transitar los cambios en lo escrito también, tanto en el ámbito privado como en el profesional. Ya transitando la cuarta década desde entonces, nos resulta muy común la búsqueda de información y de documentos por internet. Y en este trayecto están nuestros alumnos, que nacieron con estas tecnologías.

Por eso, esta propuesta está dirigida a alumnos con estas características y, específicamente, de los primeros años de una carrera universitaria. Como ya mencionamos, la llamada generación del milenio para algunos (Howe y Strauss, 2000) y que para otros autores es la generación Red (Tapscott, 1997), presenta características que la vinculan, en forma “natural”, con el trabajo en los espacios digitales. Tapscott describe a sus miembros como personas seguras, autosuficientes, curiosas, para quienes la exploración es fundamental. Quienes forman parte de esta generación están involucrados en una cultura interactiva con gran independencia y un sentido de la autonomía –derivada de sus experiencias en una activa búsqueda de información–, que a su vez se orienta a la creación de información y conocimiento. Tienen al alcance de sus manos amplio acceso a recursos del conocimiento y desarrollan fuertes puntos de vista, apertura intelectual y emocional, al utilizar el entorno online aun anónimamente y comunicarse por medio de estas herramientas. Así, ven el mundo en un contexto global y se mueven hacia una mayor inclusión de diversidad. Es una generación que se encuentra en constante impulso de la tecnología, y en consecuencia, formados con este conocimiento, intentan ser más maduros e independientes que sus antecesores. Esta generación demanda un procesamiento rápido y en tiempo real. Generalmente

dotados en conocimientos de redes, saben de la necesidad de verificar los recursos.

Tapscott y Prensky mencionan las características de estos “nativos digitales” con gran talento en cuanto a lo tecnológico y señalan los cambios que deberían registrarse en educación en los países con mayor acceso al desarrollo. Según Tapscott (1997) existe una creciente apreciación de que el viejo enfoque [de enseñanza didáctica] no es apropiado para las necesidades intelectuales, sociales, motivacionales, y emocionales de la nueva generación. Luego Prensky (2001a:1) señala: “Nuestros estudiantes han cambiado radicalmente. Los estudiantes de hoy ya no son el tipo de personas que nuestro sistema educativo pretendía formar cuando fue diseñado”. Entonces, ese sistema educativo pensado para una enseñanza tradicional en el cual el conocimiento emanaba del docente está en pleno proceso de transformación. Como dice Prensky:

... el mayor problema que enfrenta hoy la educación es que nuestros profesores Inmigrantes Digitales, que hablan una lengua anticuada (la de antes de la era digital), están peleándose por enseñar a una población que habla un idioma completamente nuevo.’ (Prensky, 2001:2)

Se puede no estar de acuerdo con esta apreciación de Prensky, pero aun así, entendemos que hay un vacío, o brecha generacional entre alumnos y docentes, ya sea menor o mayor. Es necesario que esta diferencia entre unos y otros se complete o se acote con formación docente en los usos pedagógicos de las tecnologías, tanto en el ámbito de la educación virtual, como en los conocimientos de los recursos digitales.

A lo largo del tiempo, estos comentarios de Prensky de comienzos del siglo XXI se han investigado, se han refutado en algunos casos, pero también han sido confirmados en otros (*cfr.* Esteve Mon, 2014). Por otro lado, también se ha estudiado que, aunque muchos de los

estudiantes utilizan la tecnología en su vida diaria, no están acostumbrados en su mayoría a estudiar con las tecnologías, sino que las utilizan más en una esfera social, lo que no quiere decir que necesariamente transferirán ese comportamiento al contexto de aprendizajes formales. Las diferencias que se observan, además, están ligadas al estatus socio-económico, a los antecedentes culturales y también a la disciplina en la que se especializan. En consecuencia, los docentes debemos proveer el “andamiaje” necesario y adecuado de acuerdo al contexto en el que trabajamos.

Podemos sumar a estos conceptos que la gran mayoría de las investigaciones sobre educación y entornos virtuales se han realizado en países como Estados Unidos, Australia y España, con más años de recorrido y de experiencias transitadas en el área. Propuestas como esta, pueden representar, por lo tanto, una contribución para explorar y analizar las posibilidades en nuestro propio ámbito universitario.

Actividades

Como docente, intento enseñar diferentes técnicas y estrategias de lectura, ya que estas estrategias le sirven al alumno en cualquier formato que quiera leer, más allá del tema. Entre las buenas prácticas educativas se intenta aplicar técnicas activas para el aprendizaje, permitir procesos de retroalimentación, enfatizar el tiempo de dedicación a determinadas actividades, respetar la diversidad de formas de aprender, promover las relaciones entre el docente y sus alumnos, desarrollar situaciones de cooperación entre los alumnos.

En la enseñanza de la lectocomprensión de una lengua extranjera se hace énfasis en que la gramática es solo un medio para alcanzar el objetivo, que es comprender la lengua. De la misma manera, la tecnología es un soporte para el aprendizaje y no un fin en sí mismo (Gros Salvat, 2000). Por eso, Gros Salvat menciona la importancia de

la invisibilidad de la computadora, en el sentido de que es solo un medio.

El entorno virtual es un espacio más con múltiples recursos que tiene el profesor. En clase disponemos de pizarrón, cañón de proyecciones, fotocopias, en algunos casos laboratorios. En el entorno virtual, el profesor diseña las actividades, similares a las realizadas en nuestras clases en la UTN, apoyado en el recurso tecnológico, de manera que los alumnos tengan una autonomía y variedad de situaciones en sus aprendizajes:

- ❖ preguntas de comprensión
- ❖ preguntas de respuestas múltiples
- ❖ consignas para búsqueda de información en internet
- ❖ observación de imágenes para reconocimiento de conceptos
- ❖ análisis de temas gramaticales
- ❖ realización de una investigación guiada y el análisis de la información de diferentes fuentes digitales
- ❖ presentación de listados diversos (afijos, falsos cognados) para su análisis.

Algunas de las actividades están planificadas para que los alumnos trabajen solos (el caso de la mayoría de los apuntes de léxico y gramática), ya que el alumno puede volver una y otra vez para comprender los temas mencionados en esa sección, y si fuera necesario, algunas de ellas están planificadas para enviarlas a su docente para la corrección; otras actividades son destinadas a ser completadas en su casa y luego ser enviadas (es el caso de las preguntas de comprensión del artículo de Citroën); algunas para realizar en la casa y luego corregir en clase de manera grupal, como es el caso de los “airbags”. En la mencionada actividad, los alumnos deben realizar una pequeña investigación, ya que se les presenta un

enlace de la página de Citroën al que deben ingresar y buscar la información sobre los “airbags”. En esta actividad se observa el uso de los adjetivos comparativos cuando se mencionan los “airbags”, por lo tanto, el alumno debería tener en claro ese contenido gramatical o volver a la sección de gramática y léxico para su ejercitación.

Asimismo, el sitio web brinda la posibilidad de seguir teniendo acceso a ese material para consulta siempre que el alumno lo necesite.

En el caso de la selección de los artículos para leer con los que trabajará el alumno, son genuinos, de fuentes confiables, y pertenecen a diferentes tipologías textuales. El primero de ellos es un texto expositivo cuya organización textual es simple y clara, de fácil acceso y comprensión para los alumnos. Y luego, es conveniente que se gradúen los artículos en complejidad lingüística y a su vez, en las tipologías textuales: instructivos, descriptivos, publicitarios, narrativos, y por último, textos argumentativos.

El proceso de interacción en línea entre el docente y sus alumnos da la posibilidad de una práctica más libre, no tan estructurada como la de una clase presencial, puede ser tanto individual en ciertos ejercicios, como grupal en el caso de las webquests. En consecuencia, el docente debe planificar por adelantado su uso y tener en claro en qué momento del curso los alumnos pueden utilizar determinadas actividades, como la webquest, que está segmentada en una serie de actividades en la cual se realiza un aprendizaje colaborativo.

Sabemos que los alumnos podrán ingresar cuando quieran a lo que quieran, pero también debemos pensar en aquellos que deberán tener un andamiaje más sostenido y saber qué actividades extras brindarles. Existirán variantes en las actividades de acuerdo a cada grupo (o curso), es decir, de alguna manera, personalizar las actividades de acuerdo a cada grupo de alumnos, y en función del compromiso en el tiempo y la distribución de los trabajos entre lo presencial y lo virtual, así como también la relevancia que puede llegar a adquirir cada actividad.

En el caso de la webquest en particular, la evaluación se realizará por medio de una rúbrica (ya incluida en la webquest), que será compartida entre los compañeros y el docente, de forma anticipada. El docente, por su parte, evaluará la preparación general de todo el trabajo, los textos buscados y los pasos que han seguido en el desarrollo integral. Los compañeros entre sí evaluarán diferentes formas de presentación del tema (Power Point, Prezi, videos, entre otros recursos) y las actividades desarrolladas por los compañeros. Es decir, el grupo que prepare determinado tema para presentar en clase, también preparará actividades de comprensión sobre ese eje de lectura (que le adelantarán al docente para su revisión) y serán trabajados en clase por sus compañeros de acuerdo a lo que ellos hayan expuesto. Cada grupo de trabajo será evaluado por medio de la rúbrica completada por sus compañeros y por el docente.

Métodos y técnicas

Con esta modalidad de enseñanza-aprendizaje semipresencial (*blended learning*¹) se busca la posibilidad de agilizar la tarea tanto del docente como la del alumno. En esta combinación con la clase presencial, el docente tiene la posibilidad de adaptar el contexto geográfico, social y temporal con el uso de los dispositivos digitales. El alumno tiene la posibilidad de un trabajo independiente adaptado a sus horarios.

Queda claro que detrás del uso de los recursos digitales debe haber un docente que realice una esmerada utilización de la información, con una selección atractiva y minuciosa de textos y un manejo bien

¹ "Blended learning" se refiere a la variedad de posibilidades que se presentan al combinar internet y los medios digitales con formas ya establecidas en la clase que requieren la presencia física del docente y los alumnos. Report: Defining Blended Learning Norm Friesen, August 2012. http://learningspaces.org/papers/Defining_Blended_Learning_NF.pdf. La traducción es mía.

estructurado del andamiaje cognitivo. La tecnología es solo una herramienta más para acercarnos a los alumnos.

El carácter multidimensional del hipertexto trae a la superficie la forma que tenemos de pensar: la red de conexiones mentales y, de alguna manera, el docente intenta mostrar este entramado en el texto y sus hipervínculos. La posible trama hipertextual sugerida, por un lado rompe la linealidad del texto y, por otro, sirve de ayuda al docente en este andamiaje para el alumno; a su vez, se hace hincapié en esta forma diferente de enseñar para conseguir un mayor acercamiento al alumno, brindándole esta posibilidad de un aprendizaje diferente y complementario. Laurillard (2002) menciona que el conocimiento académico se logra mejor en experiencias de aprendizaje universitario que sean dialógicas (entre docente y alumno, o entre los alumnos) y en las que se ve involucrado la exposición, el debate, la interpretación y la reflexión sobre la experiencia del mundo. Así, en esta propuesta, por medio de diferentes estrategias, actividades y metodologías, intentamos captar al alumno desde diferentes ángulos.

Zimmerman y Schunk (1989; 2001) entienden la autorregulación, no como una aptitud o una habilidad, sino como un proceso, mediante el cual los estudiantes transforman sus habilidades mentales en actividades y destrezas necesarias para funcionar en diversas áreas. Para que un alumno pueda adquirir las características claves de un aprendizaje en el cual se puede regular a sí mismo, los docentes debemos acompañar el andamiaje incentivando la iniciativa personal, la perseverancia y la habilidad para adaptarse. En este entorno, el alumno pasa de una situación pasiva que 'podría' tener en la clase presencial a un estado decididamente proactivo.

En el caso de la webquest, la motivación es incentivada por el grupo o por los líderes del grupo con el que trabajará cada alumno. De allí surgirá el establecimiento de metas, la autosupervisión, el uso de determinadas estrategias y la autoevaluación.

Las situaciones académicas de intercambio que se presentan, hace que surjan interlocutores pares en la clase y esto lleva a que existan más posibilidades para la comprensión, ya que así se pueden confrontar interpretaciones, alentando la participación de los estudiantes. Carlino (2006) ha investigado que hay tareas en clase que se valoran positivamente, como aquellos textos dados que se retoman en la discusión y explicación que de ellos se hace en las clases; o sea que el texto con el que se trabaja, haya sido comenzado en la clase presencial o en el entorno virtual, se continúa en el intercambio oral, y podríamos decir también, en el intercambio virtual. Por ejemplo, el trabajo de investigación realizado por medio de la webquest es continuado en clase y además, ampliado de alguna manera, por medio de la explicación que hacen los estudiantes, del artículo que deben llevar y las actividades que deben realizar sus compañeros. Todo esto hace que se valore aún más la actividad y el tema en sí mismo.

En los primeros años de una carrera universitaria es cuando los alumnos más notan el cambio que transitan de la escuela media a la educación superior. Esos cambios que deben realizarse en la forma de estudiar se ven entonces apoyados por este tipo de entornos virtuales, donde cada alumno puede ir a su ritmo, o volver a ver las actividades cuantas veces lo necesite hasta conseguir su adaptación. Recalco en este punto la importancia de la graduación de la complejidad lingüística de los textos de acuerdo a la etapa del curso en la que se encuentren y, de la misma manera, las diferentes tipologías textuales a trabajar para promover la construcción gradual del conocimiento.

Por otro lado, esta modalidad de enseñanza-aprendizaje semipresencial es de ayuda al docente cuando en una misma clase se observan diferentes trayectorias de aprendizaje, diferentes culturas, los tiempos de práctica independiente que necesita cada alumno. En el primer año universitario se advierten de manera más nítida esas

diferencias entre los alumnos según sus recorridos en el nivel secundario, como también porque hay alumnos que vienen de otros países en los que los programas de enseñanza difieren. Los primeros años en la universidad son de adaptación a este nuevo ámbito educativo.

Cronograma

No se ha establecido un cronograma específico del proyecto, ya que comencé a trabajar algunas de las actividades en el último cuatrimestre de 2015, como es el caso de la webquest, que ya ha transitado un proceso de revisión y mejoramiento. Por ejemplo, ya realicé la división de la rúbrica en dos partes (para compañeros y el docente) y también los criterios para evaluar en cada caso; la división de los alumnos en grupos de acuerdo a las especialidades de Ingeniería que estudian y qué artículos investigarán de acuerdo a la especialidad. Asimismo, consideré los tiempos necesarios para cada caso, así como también poner límites de tiempo para cada etapa de la webquest. Los alumnos tienen un mes de preparación para todo el trabajo (que se realizará hacia fines del curso), con límites determinados para cada etapa: dos semanas antes presentan las fuentes de información con las que van a trabajar, y la presentación de los pasos que han seguido, qué han observado hasta allí. Una semana antes, presentan las actividades que desarrollarán sus compañeros el día de la presentación.

Aunque no hay un cronograma específico, sí se han determinado objetivos a corto, mediano y largo plazo que ya fueron mencionados y son de ayuda en el desarrollo del cronograma.

Reflexiones finales sobre las prácticas de enseñanza

Tanto los alumnos como los docentes combinan habilidades y también experiencias que hacen que la implementación de las TIC sea diferente de acuerdo a cada realidad y situación educativa. Es necesario que aprovechemos las habilidades tecnológicas que poseen los alumnos, generalmente utilizadas en el plano social y lúdico, para “andamiar” el camino del aprendizaje y la construcción del conocimiento. Lo que entendemos por *alfabetización digital* ha ido modificándose en estas últimas décadas, y también volviéndose masivo, de ahí la necesidad, teniendo en cuenta el entorno en que cada docente se mueve, de modificar su proyecto pedagógico, ya que esta composición de conocimientos diferentes, capacidades y actitudes de las generaciones actuales resulta ser una nueva competencia que nos marca parte del camino a seguir. De este modo buscaremos un adecuado equilibrio entre el conocimiento experto de nuestra disciplina y el conocimiento tecnológico.

Tomando como referencia el lugar donde enseño y los profesores compañeros de trabajo, y por el otro lado, alumnos, corresponde un cambio gradual de ambas partes para que podamos ir adaptándonos a los entornos virtuales, y realizar el apoyo necesario para ir “soltando” a los alumnos en este nuevo medio.

Ya quedó atrás la enseñanza tradicional en la que se hacía énfasis en la adquisición de hechos, y lo mismo sucede en el caso de la lectocomprensión de una lengua extranjera. Estos “nuevos” alumnos tienen gran cantidad de información que necesitan, en internet. Con este cambio de paradigma, ya no existe una única secuencia lógica de conocimiento, ni tampoco hace falta que se ponga énfasis en la memorización y la repetición, en la clase donde el docente era el centro. Estas generaciones de alumnos requieren un modelo de educación centrada en el que aprende. Estos estudiantes ponen énfasis en la comprensión y construcción del conocimiento, utilizando descubrimientos por sí mismos y con un activo involucramiento, con una permanente búsqueda, análisis y reelaboración de la información

obtenida en las redes. Es más enriquecedor para ellos un aprendizaje rico en opciones y que el docente busque actividades más personalizadas de acuerdo al grupo o curso que se presente. Es conveniente facilitar las herramientas, estrategias y actividades, de modo que los alumnos valoren la flexibilidad para encontrar material de clase en la diversidad y fuera de la clase presencial.

Es el caso del texto seleccionado en el sitio de Google (artículo sobre el Citroën C3), reconfigurado en este nuevo formato, un artículo periodístico informativo que muestra las características de un auto y así, mediante los nexos electrónicos, tenemos acceso a este nuevo texto: “el hipertexto”, que incluye información de una manera diferente, mostrando partes del auto a través de imágenes (de modo que los alumnos que no posean este vocabulario específico tengan acceso directo a través de la imagen), vínculos a textos con información relacionada, enlaces a otras páginas donde hay explicaciones de temas gramaticales. En esta confluencia de imágenes, videos y lectura es donde el alumno encontrará el impulso que lo favorecerá para ir y venir por distintas opciones, y de modo discreto tendrá los significados referentes a la presentación, orientación y organización. Por eso es que Lemke (2002) hace mención a la creación de un significado de presentación con un entrecruce de modos diversos en la semiosis multimodal.

Sin embargo, el hipertexto facilita de modo muy particular al docente para que haga conexiones necesarias y/o potenciales para dar la posibilidad a su vez, al alumno de que amplíe sus conocimientos, de que tenga un acercamiento al texto de manera más integral y que además le sirva de ejercitación para otros textos. Es decir, es el docente quien tiene la facultad de limitar esos enlaces. Por otro lado, cuando el docente lo considere, podrá seguir ampliando esas conexiones, y así continuar enriqueciendo lo que quiera mostrar.

Laurillard (2002) resalta la importancia del involucramiento de la universidad con el desarrollo personal, a largo plazo, de cada

individuo, lo cual contrasta, por otro lado, con la focalización de las necesidades de empleo a corto plazo. Y en este compromiso se encuentran inmersos el conocimiento experto y el conocimiento tecnológico.

Entonces, en ese adecuado equilibrio tendemos un puente entre docentes y alumnos haciendo que cada participante se involucre en un proceso de adaptación y, a su vez, de reflexión sobre ese proceso. Por parte de los docentes, para que el uso de las tecnologías sea exitoso en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación superior, intentamos crear las condiciones que alienten a pequeños cambios que se vean fortalecidos gradualmente y se enfoquen hacia un uso creciente de las tecnologías como es el camino de esta era digital.

Deberíamos volver una y otra vez a releer la *Declaración mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI de la UNESCO (1998)*, donde se aclaran con gran precisión las funciones y misiones de la educación superior, desde constituir un espacio abierto para la formación superior que propicie el aprendizaje permanente, brindando una óptima gama de opciones, hasta el potencial y los desafíos que nos brinda la tecnología (Artículo 12):

Los rápidos progresos de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación seguirán modificando la forma de elaboración, adquisición y transmisión de los conocimientos. También es importante señalar que las nuevas tecnologías brindan posibilidades de renovar el contenido de los cursos y los métodos pedagógicos, y de ampliar el acceso a la educación superior. No hay que olvidar, sin embargo, que la nueva tecnología de la información no hace que los docentes dejen de ser indispensables, sino que modifica su papel en relación con el proceso de aprendizaje, y que el diálogo permanente que transforma la información en conocimiento y comprensión pasa a ser fundamental. Los establecimientos de educación superior han de dar el ejemplo en materia de aprovechamiento de las ventajas y el potencial de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, velando por la calidad y manteniendo niveles elevados en las prácticas y los resultados de la educación, con un espíritu de apertura, equidad y cooperación internacional, por los siguientes medios:

a) constituir redes, realizar transferencias tecnológicas, formar recursos humanos, elaborar material didáctico e intercambiar las experiencias de aplicación de estas tecnologías a la enseñanza, la formación y la investigación, permitiendo así a todos, el acceso al saber;

b) crear nuevos entornos pedagógicos, que van desde los servicios de educación a distancia hasta los establecimientos y sistemas "virtuales" de enseñanza superior, capaces de salvar las distancias y establecer sistemas de educación de alta calidad, favoreciendo así el progreso social y económico y la democratización así como otras prioridades sociales importantes; empero, han de asegurarse de que el funcionamiento de estos complejos educativos virtuales, creados a partir de redes regionales continentales o globales, tenga lugar en un contexto respetuoso de las identidades culturales y sociales;

c) aprovechar plenamente las tecnologías de la información y la comunicación con fines educativos, esforzándose al mismo tiempo por corregir las graves desigualdades existentes entre los países, así como en el interior de éstos en lo que respecta al acceso a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y a la producción de los correspondientes recursos;

d) adaptar estas nuevas tecnologías a las necesidades nacionales y locales, velando por que los sistemas técnicos, educativos, institucionales y de gestión las apoyen;

e) facilitar, gracias a la cooperación internacional, la determinación de los objetivos e intereses de todos los países, especialmente de los países en desarrollo, el acceso equitativo a las infraestructuras en este campo y su fortalecimiento y la difusión de estas tecnologías en toda la sociedad;

f) seguir de cerca la evolución de la sociedad del conocimiento a fin de garantizar el mantenimiento de un nivel alto de calidad y de reglas de acceso equitativas;

g) teniendo en cuentas las nuevas posibilidades abiertas por el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, es importante observar que ante todo son los establecimientos de educación superior los que utilizan esas tecnologías para modernizar su trabajo en lugar de que éstas transformen a establecimientos reales en entidades virtuales.

Si la lectura incita al espíritu crítico, que es la clave de una ciudadanía activa, es porque permite un distanciamiento, una descontextualización, pero también porque abre las puertas de un espacio de ensoñación en el que se pueden pensar otras formas de lo posible.

Petit, M. (2011) Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura, Mexico: FCE.

Referencias bibliográficas

Adell, J. (2004). Internet en el aula: las WebQuest. *EduTec. Revista electrónica de tecnología educativa*, (17).

Area Moreira, Manuel. (2000) ¿Qué aporta internet al cambio pedagógico en la educación superior? Publicado en R. Pérez (Coord): *Redes multimedia y diseños virtuales. Actas del III Congreso Internacional de Comunicación, Tecnología y Educación* (pps. 128-135). Oviedo: Universidad de Oviedo.

Baquero, R. (1996). *Vygostky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires: Aique.

Barthes, R. (1970/ 1986). *S/Z*. México: Siglo XXI, selección de textos.

Bennett, S., Maton, K., & Kervin, L. (2008). The 'digital natives' debate: A critical review of the evidence. *British journal of educational technology*, 39(5), 775-786.

Bruner, J. (1986). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.

Bruner, J. & Olson. (1973). "Aprendizaje por experiencia directa y por experiencia mediatizada" *Revista Perspectivas*. Madrid: UNESCO.

Burbules, N. y Callister, T. (2006). *Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Buenos Aires: Granica.

Bush, V. (1945/ 2011). "Cómo podríamos pensar" ("As we may think"), publicado originalmente en *The Atlantic Monthly*; consultado en marzo de 2015 en http://jamillan.com/para_van.htm

Cabra-Torres, F. & Marciales-Vivas, G.P. (2009). Mitos, realidades y preguntas de investigación sobre los 'nativos digitales': una revisión. *Universitas Psychologica*, 8(2), 323-338. Consultado 2 de octubre de 2015, en <http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v8n2/v8n2a03>

Cassany, D. (2002). *“La alfabetización digital”* San José de Costa Rica: ALFAL

Chartier, A-M. (2004). Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica. México: FCE.

Chartier, R. “Lectura y tecnología”. (2007). *Revista La Biblioteca*, 6, [en línea].

Consultado en marzo de 2015 en <http://biblio3.url.edu.gt/Revistas/La-Biblioteca/Archivos/No6.pdf>

Cuesta, E.M. et al. (2008). “El impacto de la Generación Millennial en la Universidad: un estudio exploratorio”, en *Actas de las XV Jornadas de Investigación y IV Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*, Buenos Aires, Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. (pps. 200-203).

Dodge, B. (1997). Some thoughts about webquests. San Diego State University [en línea]. Consultado en marzo de 2016 en http://webquest.org/sdsu/about_webquests.html

Esteve Mon, Francesc M., et al. (2014). Los aprendices digitales en la literatura científica: diseño y aplicación de una revisión sistemática entre 2001 y 2010. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, julio-diciembre, 9-21.

Fernández, M. G. E. y Carlino, P. (2006). Leer y escribir en la escuela media y en la universidad. Diferencias percibidas por ingresantes a la Facultad de Ciencias Humanas de la UNCPBA. *XIII Jornadas de Investigación y Segundo Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Dirección estable: <http://www.aacademica.com/000-039/286>

Gros Salvat, B. (2000). El ordenador invisible. Barcelona: Gedisa.

Howe, N. & Strauss, W. (2000). *Millennials rising: The next greatest generation*. New York: Vintage Books.

Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. New York: Prentice Hall.

Landow, G.P. (2009). Hipertexto 3.0. Teoría crítica y nuevos medios en la era de la globalización. Barcelona: Paidós.

Laurillard, D. (2002). Rethinking teaching for the Knowledge Society. *EDUCAUSE Review*, January/February 2002, 16-25. [en línea] Consultado el 13 de enero de 2016 en <https://net.educause.edu/ir/library/pdf/ffpiu017.pdf>

Lemke, J. L. (2002). Travels in hypermodality. *Visual communication*, 1(3), 299-325.

Newman, D., Griffin P. y Cole M. (1991). *La zona de construcción del conocimiento*. Madrid: Morata.

Oliver, B. L., and V. M. Goerke. (2007). "Australian undergraduates' use and ownership of emerging technologies: Implications and opportunities for creating engaging learning experiences for the Net generation." *Australasian Journal of Educational Technology* 23 (2): 171-186.

Petit, M. (2011). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: FCE.

Prensky, M. (2001). *Nativos Digitales, Inmigrantes Digitales*. En *On the Horizon* (MCB University Press, Vol. 9 No. 6, December 2001)

Serres, M. (2014). *Pulgarcita*. Barcelona: Gedisa.

Silvestri, A. (1994). *Bajtín y Vygotsky: teoría del enunciado y concepción sociocultural del psiquismo*. En: P. del Río et al (comp.) *Explorations in socio-cultural studies*. Madrid: Infancia y Aprendizaje.

— (2004). *Reproducción y transformación en la práctica educativa: el caso del aprendizaje discursivo*. En J. Castorina y S. Dubrovsky (comp.). *Psicología, cultura y educación. Perspectivas desde la obra de Vygotsky*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, 129-143.

Skiba, D., Barton, A. (2006). "Adapting Your Teaching to Accommodate the Net Generation of Learners". *OJIN: The Online Journal of Issues in Nursing*. Vol. 11 No. 2, Manuscript 4.

Tapscott, D. (1997). *Growing Up Digital: The Rise of the Net Generation*. Mc Graw Hill: New York.

UNESCO (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción*. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. París, 5-9 de octubre.

www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm

Vygotsky, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Grijalbo.

Zimmerman, B. et al. (1989). *Evaluación de la Autoeficacia Regulatoria: Una Perspectiva Social Cognitiva*. *Evaluar* n° 5 (octubre 2005). Laboratorio de Evaluación Psicológica y Educativa. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Córdoba (Argentina).