



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

COLEGIO DE LETRAS MODERNAS

Hacia nuevas herramientas de autoevaluación para las lenguas:
propuesta de diario de aprendizaje en inglés para la plataforma
educativa Moodle

T e s i n a

que para optar por el grado de

Licenciado en Lengua y Literaturas Modernas (Letras Inglesas)

presenta

Jaime Ulises Ramírez Vega



Asesora: Dra. Haydée Silva Ochoa

Ciudad Universitaria, agosto de 2012



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Agradecimientos

A la Dra. Haydée Silva por asesorarme durante la elaboración de mi tesis, por sus consejos, su paciencia, su compromiso, y sobre todo, por su amistad.

A mi supervisora, la Mtra. Claudia Marín Ramírez; a mis sinodales, la Mtra. Giovanna Bruno, la Dra. María de Lourdes Domínguez Gálvez, la Lic. Ingrid Ramírez David; y a los profesores que me apoyaron en la elaboración del presente proyecto.

A mi mamá, con cariño y amor, por haberme apoyado en cada decisión que he tomado y,
sobre todo, por confiar en mí.

A mi papá, con todo mi respeto, mi amor y mi cariño.

A mis abuelos, con afecto especial, por el apoyo incondicional que me dieron
en este plano, y que ahora desde otro plano me guían.

A mis tíos, Claudia y Eduardo, por estar siempre presentes.

A mi hermana, por ser la perfecta cómplice en lo bueno y en lo malo.

A Zaid y Érick, por su sonrisa, que siempre ilumina mi camino.

A Bris, Roge, Raúl y Lupe.

A mis amigos.

“Would you tell me, please, which way I ought to go from here?”

“That depends a good deal on where you want to get to,” said the Cat.

“I don’t much care where—” said Alice.

“Then it doesn’t matter which way you go,” said the Cat.

“--so long as I get SOMEWHERE,” Alice added as an explanation.

“Oh, you’re sure to do that” said the Cat, “if you only walk long enough.”

Lewis Carroll. *Alice’s Adventures in Wonderland.*

Índice

ÍNDICE	5
INTRODUCCIÓN.....	7
CAPÍTULO I. LA PLATAFORMA EDUCATIVA MOODLE: ANTECEDENTES Y DESCRIPCIÓN	10
1.1 Antecedentes de los ambientes virtuales de aprendizaje.....	10
1.2 Características generales de los ambientes virtuales de aprendizaje.....	11
1.3 Justificación de la elección de Moodle para el desarrollo del presente proyecto.....	20
1.4 Plataforma educativa Moodle.....	21
1.5 Módulos para actividades principales	26
1.6 Principales características de Moodle enfocadas al aprendizaje	29
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL PARA LA ELABORACIÓN DE UN DIARIO DE APRENDIZAJE EN MOODLE	32
2.1 Antecedentes: informe a la UNESCO para una mejor educación en el siglo XXI.....	32
2.2 El enfoque orientado a la acción según el Marco común europeo de referencia para las lenguas ..	34
2.3 Hacia una definición de competencia	35
2.4 El concepto de estrategias de aprendizaje	38
2.5 El concepto de autonomía.....	41
2.6 Hacia un concepto de autoevaluación.....	43

CAPÍTULO III. PROPUESTA: RELACIÓN DEL PROYECTO Y RESULTADOS..... 54

3.1 Desarrollo del diario de aprendizaje54

3.2 Bitácora.....61

CONCLUSIONES 71

ANEXO 1..... 74

ANEXO 2..... 79

GLOSARIO 80

BIBLIOGRAFÍA 83

Introducción

El concepto de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) es amplio y general: puede incluir tanto la telefonía fija, la telefonía móvil, la televisión como la computadora portátil de última generación. Hoy en día, prácticamente todos usamos uno o varios de los múltiples servicios que nos ofrecen las TIC, tales como el correo electrónico, la búsqueda de información, la banca en línea, las películas por Internet, los blogs, las redes sociales, el alojamiento de páginas web, los libros en línea, el comercio electrónico y el juego en línea. Algunos de estos servicios pueden ser reorientados y aplicados en la educación. De allí el surgimiento de un nuevo concepto: Tecnologías de la información y la comunicación para la educación –TICE–, que en términos generales puede ser considerado una subdivisión de las TIC, con propósitos específicamente educativos, y que puede aplicarse en diferentes campos disciplinarios, entre ellos el de la didáctica de lenguas en general y el de la didáctica de lenguas extranjeras en particular. Un ejemplo de estas TICE podría ser el pizarrón blanco interactivo, que desde su concepción fue diseñado para ser utilizado en centros educativos y brindar una experiencia multimedia en el aula. Otra tecnología que cabe dentro de las TICE es la plataforma educativa Moodle, que constituye el tema principal de esta tesina.

El presente proyecto parte de tres antecedentes principales: primero, el Plan Nacional de Desarrollo (2007), que tiene como propósito elevar la calidad educativa en México e incluye como objetivos estratégicos para alcanzar ese fin la introducción de las TIC en la educación; después, el Marco común europeo de referencia para las lenguas –en tres de sus versiones: en español, inglés y francés–, que propone bases teóricas para la enseñanza de lenguas; finalmente, los programas de estudio del sistema educativo nacional para la asignatura de lengua adicional, incluidos en la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB; <http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/>) y la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS; <http://www.reforma-iems.sems.gob.mx/>). Ambas reformas promueven el rediseño de los planes de estudio hacia una educación por competencias y, en el área de lenguas, hacia un enfoque sociocultural de la lengua.

Ante la relativa escasez de recursos disponibles para favorecer las estrategias metacognitivas, el objetivo principal del presente trabajo consiste en describir el proceso de elaboración de un diario de aprendizaje en la plataforma educativa Moodle, aún en curso, con el fin de apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua. Este trabajo se basará en la versión 1.9 de Moodle y en la primera versión de un módulo de diario de aprendizaje –en inglés *Learning Journal*. Sin embargo, en ocasiones, daré ejemplos concretos de cómo utilizar algunas otras tecnologías en pro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Parto del principio de que la autoevaluación, en su calidad de estrategia metacognitiva, resulta esencial en una modalidad donde la autonomía en el aprendizaje está presente.

Para la creación del presente trabajo, tuve que realizar una investigación bibliográfica tanto para la descripción de plataforma como para delimitar mi marco teórico-conceptual. Así, reflexioné sobre los nuevos programas de estudio para entender las bases teóricas que fundamentan dichos programas y así articular mi propuesta con las orientaciones institucionales más recientes. Además, muestro la propuesta en proceso basada en la situación concreta de mis clases como profesor de inglés en la Universidad del Valle de México.

Cabe señalar que mis intereses me han llevado a la exploración de diferentes campos, por lo que he conseguido una doble formación universitaria: en Ciencias de la Informática, primero, con especial interés en las tecnologías de la información y la comunicación para la educación; en Lengua y literaturas modernas (inglesas) con la especialidad en didáctica de la lengua, después. Mi curiosidad me ha llevado también a incursionar en la didáctica del francés y del español como lenguas extranjeras. Desde esa misma óptica plurilingüe e interdisciplinaria he intentado desarrollar el presente proyecto, pues considero que permite una mayor riqueza de enfoques, de contenidos y de metodologías.

Un modelo educativo que sólo privilegia la transmisión del conocimiento se ha vuelto completamente anacrónico en una sociedad cuyo dinamismo en la información es creciente: un conocimiento adquirido hoy puede ser obsoleto el día de mañana. Por lo tanto es necesario incluir propuestas que permitan a los aprendientes desarrollar de manera autónoma sus diferentes competencias. De ahí que diversas corrientes metodológicas en la educación promuevan un enfoque orientado al perfeccionamiento de competencias como posible solución.

El desarrollo de competencias generales y específicas, la formación de un aprendiente cada vez más autónomo y el desarrollo de estrategias metacognitivas son las principales características que las nuevas tendencias en la educación se proponen. Por lo tanto, formar y fomentar dichas características en los aprendientes es una tarea fundamental. Las estrategias metacognitivas permiten a los aprendientes generar una representación mental de lo que han aprendido y de lo que les falta por aprender. A partir de esta representación mental, los aprendientes deciden y planifican sus estrategias para la consecución del objetivo deseado. Una estrategia metacognitiva relacionada con la autoevaluación permite a los aprendientes determinar su posición con respecto a los objetivos del curso y determinar las posibles estrategias necesarias para llegar a la consecución de los objetivos.

El presente trabajo está dividido en tres capítulos. El primer capítulo, “La plataforma educativa Moodle: antecedentes y descripción”, tratará sobre los antecedentes de los ambientes virtuales de aprendizaje *VLE**¹ –por sus siglas en inglés, *Virtual Learning Environment*–. Un primer objetivo de este capítulo consiste en brindar al lector conocimientos básicos sobre las plataformas educativas, los antecedentes, la organización y los componentes. Además, se describen ciertos módulos para actividades principales. Al final, se enlistan las características de Moodle enfocadas al aprendizaje.

El objetivo del segundo capítulo, “Marco teórico y conceptual para la elaboración de un diario de aprendizaje en Moodle”, consiste en especificar las teorías, conceptos y enfoques que enmarcan el presente proyecto, con énfasis en las nuevas tendencias en la educación. Se exploran los conceptos de competencia, de autonomía del aprendiente y de estrategia de aprendizaje. Por último, se presenta una descripción de dos herramientas de autoevaluación: el portfolio y el diario de aprendizaje.

El tercer capítulo, “Propuesta: relación del proyecto y resultados”, busca presentar el diario de aprendizaje en proceso en la plataforma Moodle. Se explica la selección del público meta, se dan recomendaciones para la elaboración de descriptores y se brinda una bitácora de problemas y soluciones.

¹ La definición de las palabras o expresiones seguidas de un asterisco figura en el glosario anexo.

Capítulo I. La plataforma educativa Moodle: antecedentes y descripción

En este capítulo, presentaré la plataforma educativa Moodle, que es un elemento central de mi propuesta. Para ello, empezaré por evocar brevemente los antecedentes generales de los ambientes virtuales de aprendizaje. Explicaré después en qué consiste una plataforma educativa y justificaré por qué elegí Moodle para desarrollar mi propuesta. Posteriormente, describiré la plataforma en cuestión: los elementos principales que la constituyen, su organización y los módulos predeterminados para actividades. Finalmente, subrayaré las características de la plataforma específicamente enfocadas al aprendizaje.

1.1 Antecedentes de los ambientes virtuales de aprendizaje

El constante desarrollo tecnológico ha ido modificando la forma en que los seres humanos realizamos nuestras actividades en diferentes ámbitos de acción. Por ejemplo, hace veinte años era imposible concebir que bastara con tocar la pantalla de un dispositivo móvil para seleccionar, reproducir o borrar un archivo, sin necesidad de teclado o incluso de ratón. Este dinamismo, al transformar nuestra relación con la tecnología, que está de más en más presente, ha transformado nuestra vida cotidiana, incluyendo la educación.

Uno de los hitos fundamentales de la introducción de la tecnología en el campo de la educación es el de la aparición de la computadora personal, a mediados de los años 1980. Gracias a ello, fue posible tener una computadora en casa, haciendo más asequible el uso de la tecnología por un público no especializado. Poco más tarde, aparecieron los discos compactos destinados únicamente a la lectura (mejor conocidos como CD-ROM, por sus siglas en inglés: *Compact Disc Read Only Memory*), con capacidad para almacenar grandes cantidades de información, abriendo la posibilidad de acceder fácilmente a un *contenido multimedia**. A partir de ese momento, los especialistas educativos empezaron a utilizar más ampliamente estas nuevas herramientas para favorecer el proceso de enseñanza/aprendizaje. Así, desarrollaron los primeros cursos en CD-ROM, que contaban con material de apoyo multimedia. Internet aún no se encontraba disponible bajo su forma actual, por lo que las personas interesadas en aprender de forma autónoma podían adquirir CD-ROMS y reproducirlos en su computadora personal. Éste fue el inicio del

aprendizaje autónomo asistido por computadora.

Más adelante, a mediados de los años 1990 y como consecuencia de la explosión de Internet,² aparecieron en escena los ambientes virtuales de aprendizaje o *VLE** –por sus siglas en inglés, *Virtual Learning Environment*– y el aprendizaje basado en web, al que pertenecen las plataformas educativas como Moodle (Cadaline, 2008: 17).

1.2 Características generales de los ambientes virtuales de aprendizaje

Helena Gillespie *et al.* (2007: 1) explican que la expresión “ambientes virtuales de aprendizaje” se utiliza para referirse a una aplicación informática que permite tanto a aprendientes como a profesores realizar las siguientes actividades en un mismo sitio:

- Compartir archivos.
- Descargar información.
- Utilizar correo electrónico.
- Utilizar paneles de discusión.
- Tomar y generar encuestas, exámenes, diarios, entre otros tipos de evaluación.
- Compartir información.
- Organizar tiempo y recursos.
- Vincular aplicaciones y actividades para la enseñanza.

Todo ello se realiza bajo una misma aplicación que funciona en Internet o intranet y se interactúa a través de un explorador de *Internet** como Internet Explorer.³

Cabe señalar que los VLE también son llamados “plataformas educativas”, que utilizaremos aquí como sinónimo. Se les conoce asimismo como “sistemas de administración de cursos” o *CMS** –por sus siglas en inglés, *Course Management System*–, apelación a la que no recurriré por considerarla problemática. En efecto, en español *Course* ha sido traducido como “curso” pero su significado en inglés corresponde más bien al que en español tienen “asignatura”

² El antecedente de Internet surge a mediados de los años 1970 como un conjunto de computadoras de universidades e instituciones gubernamentales estadounidenses conectadas entre sí para compartir información estratégica. Sin embargo, Internet tal como lo conocemos actualmente estuvo disponible para su uso en el hogar sólo a finales de los años 1990.

³ Cabe señalar que Internet Explorer no es el único explorador web disponible actualmente. Existen otros como Firefox, Ópera, Safari, Seamonkey, etc.

o “materia”. Además, existen importantes diferencias técnicas entre VLE y CMS; sin entrar aquí en detalles, me conformaré con mencionar que un CMS sólo es un sistema para el almacenamiento de *objetos virtuales para el aprendizaje** y de información sobre este tipo de objetos, mientras que un VLE tiene mayor grado de complejidad por ser un sistema para la administración, la evaluación y el seguimiento individual y colectivo del proceso de aprendizaje a partir de diferentes actividades.

Las funciones de una plataforma educativa pueden variar según los objetivos perseguidos y la modalidad educativa (presencial, híbrida o a distancia).⁴ Sin embargo, a continuación describiré las que constituyen en mi opinión las funciones básicas de un VLE, organizadas según un grado creciente de complejidad para el profesor, en la medida que también crece la necesidad de presencia en línea por parte del aprendiente y del docente; otro criterio de organización es el grado creciente de concentración de actividades en la plataforma. Un VLE:

- a) Puede ser un punto de encuentro en línea para compartir información, comenzar discusiones y reflexionar sobre un tema específico con herramientas sencillas como foros, chats o blogs.⁵ Por ejemplo, el profesor crea un foro o un blog sobre un tema en específico en la plataforma para que los aprendientes –y en ocasiones el profesor– reflexionen, comenten, expresen sus opiniones, discutan o compartan información sobre el tema propuesto por el profesor.
- b) Puede ser un punto central de encuentro en línea para la construcción del conocimiento en forma colaborativa e interactiva con otros aprendientes. Se usan herramientas sencillas, como wikis, foros, blogs, pequeños exámenes, entre otras, para construir el conocimiento en forma colaborativa. Por ejemplo, el profesor propone crear en equipo un glosario terminológico sobre ciertas palabras o el desarrollo de un tema específico de forma colaborativa a través de una wiki, blog o foro. Los aprendientes interactúan y deciden los elementos para construir sus propias definiciones sobre los conceptos requeridos por el profesor.
- c) Puede ser un punto central de encuentro entre profesores y alumnos para la interactividad multimedia; se utilizan herramientas más complejas como diarios de

⁴ Para fines del presente trabajo utilizaré la siguiente clasificación de las modalidades educativas: presencial, híbrida y a distancia. Véase más adelante en este mismo apartado para mayor información al respecto.

⁵ El término *blog* proviene de la combinación de dos términos anglosajones: *web* y *log*. *Log* es una bitácora periódicamente actualizada y que recopila cronológicamente textos o artículos. Un blog es pues una bitácora que se apoya en la tecnología web. Véase el glosario para mayor información.

clase, cuestionarios, lecciones, exámenes, encuestas, herramientas con aplicaciones multimedia, entre otros. Por ejemplo, el profesor crea una actividad en la plataforma con diversos recursos multimedia disponibles.

- d) Puede ser una biblioteca centralizada y organizada de los contenidos y recursos digitales que podrían utilizarse posteriormente en el curso. El profesor archiva, clasifica y organiza los diferentes materiales que encuentre en Internet para posteriormente utilizarlos de forma planificada en su curso presencial o en línea. Los aprendientes acuden al sitio y visitan los elementos que el profesor les ha indicado para después realizar la actividad propuesta por el profesor. Esta función se asemeja a lo que realiza un CMS. Un CMS automatiza las actividades educativas (Gillespie *et al.*, 2007: 1) y facilita la tarea de un profesor.
- e) Puede ser el eje principal del proceso de enseñanza/aprendizaje. La plataforma se convierte en el único punto de encuentro entre el profesor y el aprendiente. No sólo el proceso de enseñanza/aprendizaje sucede en la plataforma, sino todo el proceso educativo; desde el proceso pedagógico hasta el proceso administrativo.

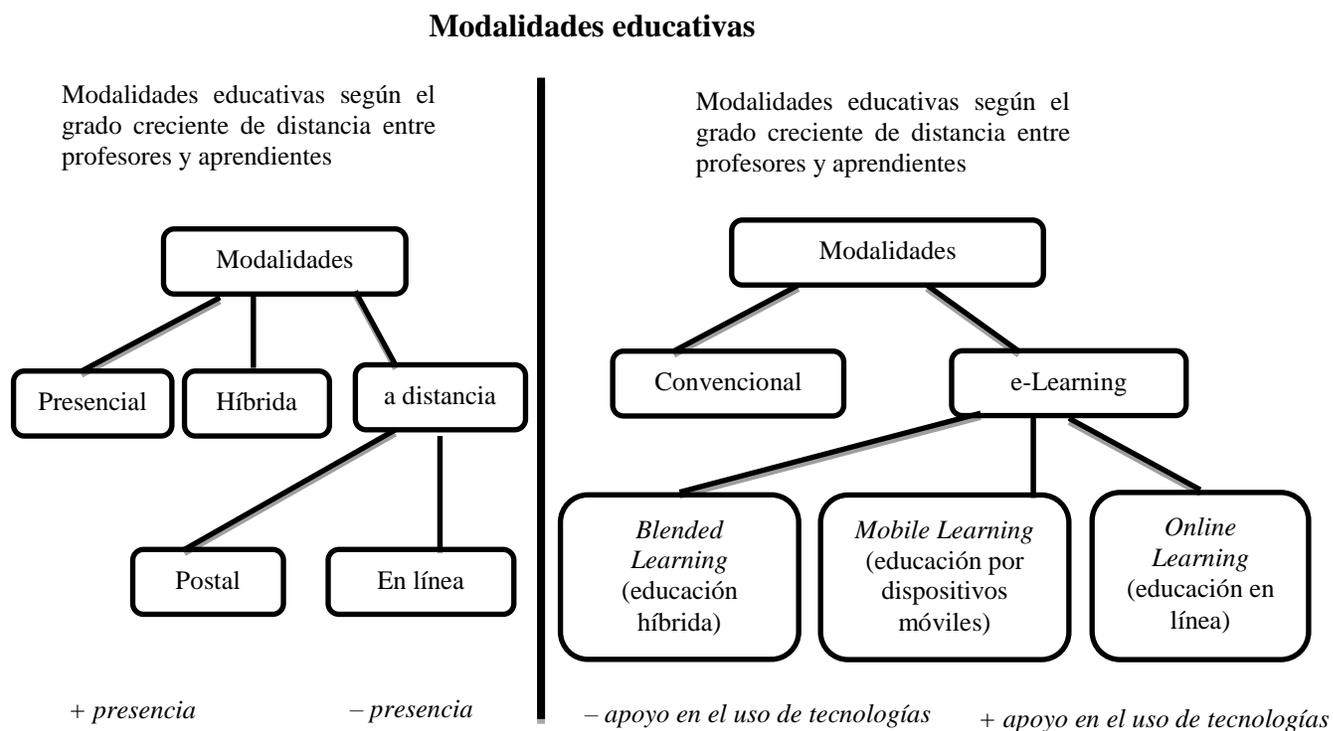
Los usos de una plataforma educativa son variados y dependen entre otros factores de la modalidad educativa (presencial, híbrida o a distancia), de los requerimientos institucionales y de las necesidades pedagógicas identificadas por el profesor. Desde la perspectiva de la modalidad educativa, una plataforma puede constituir el eje central donde ocurre el proceso de aprendizaje-enseñanza, en el caso de la educación a distancia; un recurso complementario pero esencial en el caso de la educación híbrida; o bien un recurso adicional e incluso circunstancial en el caso de la educación presencial. A continuación, describiré con mayor profundidad la terminología utilizada para describir las modalidades educativas y sus funcionalidades.

Actualmente existe una discusión sobre la terminología utilizada en la educación asistida por computadora y la educación en línea. Para algunos autores, términos como educación a distancia, *e-Learning* y *Blended Learning* son sinónimos; para otros, uno es una subcategoría de otro. A continuación realizaré una breve reflexión terminológica para enmarcar mi trabajo y mostrar mi postura.

Desde mi perspectiva, la discusión sobre la clasificación de las modalidades educativas depende del principal criterio elegido para organizarlas: ya sea un grado creciente de separación

entre los aprendientes y los profesores, ya sea un grado creciente del uso de las nuevas tecnologías como apoyo principal del proceso de aprendizaje son algunos de los criterios utilizados. Así, a partir del primer criterio existen tres modalidades: presencial, híbrida⁶ y a distancia. Bajo este criterio, la modalidad a distancia tendría dos submodalidades: la educación por correo postal y la educación en línea –conocida en inglés como *Online Learning**. A partir del segundo criterio se desprenden dos modalidades: la educación convencional y la educación asistida por algún dispositivo electrónico –*e-Learning** por su apelación en inglés. Bajo el segundo criterio, la última modalidad, eLearning, contiene –hasta el momento– tres submodalidades: educación por dispositivos móviles,⁷ educación híbrida⁸ y educación en línea.⁹ La figura 1 muestra esquemáticamente las modalidades según los criterios antes propuestos.

Figura 1. Modalidades educativas clasificadas según dos criterios.



⁶ La modalidad híbrida tiene diversas apelaciones. Algunas de ellas son: modalidad mixta y la apelación proveniente del inglés *Blended Learning*.*

⁷ Conocida también por su apelación en inglés *M-learning** o *Mobile-Learning*.

⁸ Conocida también por su apelación en inglés *Blended Learning*.*

⁹ Conocida también por su apelación en inglés *Online Learning*.*

A continuación describiré brevemente las diferencias principales entre las modalidades según el criterio creciente de distancia entre agentes –profesores y aprendientes– y ejemplificaré con sitios construidos con la plataforma Moodle.

Algunos autores denominan como *Online Learning* la integración de una computadora e Internet a la modalidad de educación a distancia. Otros autores van más allá y consideran que *Online Learning* también puede indicar un concepto más amplio. Richard Cadaline considera que “*Online Learning generally refers to flexible or distance learning containing a component that is accessed via the World Wide Web, often used interchangeable with e-Learning*”¹⁰ (2008: 308). Sin embargo, utilizaré la expresión de *Online Learning* sólo cuando la modalidad de educación a distancia, o un programa educativo, estén incluidos, como lo define Cadaline; mientras que consideraré el *e-Learning* como “*a structured educational program that uses electronic technologies such as computers, Internet, CD-ROMs, Television, PDAs, or others*”¹¹ (2008: 308).

¹⁰ “El aprendizaje en línea generalmente remite al aprendizaje flexible o a distancia que contiene un componente al cual se accede por medio de la red informática mundial”. Salvo indicación contraria, la traducción es mía.

¹¹ “un programa educativo estructurado que utiliza tecnologías electrónicas como computadoras, Internet, discos compactos sin permisos de escritura, televisión, asistentes digitales personales u otras”.

Un ejemplo de educación asistida completamente por computadora, *Online Learning*, lo propone el Centro de Enseñanza para Extranjeros de la UNAM al ofrecer su *Especialización en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera a distancia*, cuya forma de trabajo, evaluación y calendarios están completamente en línea. El tipo de plataforma educativa escogida para este proceso es Moodle. La figura 2 muestra la pantalla de inicio de la plataforma en cuestión.

Figura 2. Portal de entrada a la especialización en la enseñanza del español como lengua extranjera del CEPE-UNAM.

CEPE ► Entrar al sitio

especialización
en enseñanza de
español como
lengua extranjera,
a distancia
especialización
en enseñanza de
español como
lengua extranjera

Entre aquí usando su nombre de usuario y contraseña:
(Las 'Cookies' deben estar habilitadas en su navegador) ?

Nombre de usuario:

Contraseña:

Entrar

Para la visualización de los contenidos de este sitio requieres de
Mozilla Firefox Flash Player Adobe Reader

Usted no se ha autenticado. (Entrar)

En la modalidad presencial, una plataforma educativa puede enriquecer la experiencia de aprendizaje al facilitar la administración de recursos multimedia para su inclusión en el proceso de enseñanza/aprendizaje. En esta modalidad, el ambiente virtual de aprendizaje puede funcionar como punto central de encuentro para alumnos y profesores como se describe más arriba en los incisos a), b), c) o incluso c). Para esta modalidad, sólo ciertos procesos educativos se encuentran asignados a la plataforma: el proceso de calificaciones, la discusión de ciertos temas en foros o la creación de trabajos en forma digital.

Aunque algunos autores podrían considerar que el tipo de aprendizaje descrito en el

párrafo anterior como *Online Learning*, ya que es un aprendizaje asistido por computadora, otros autores realizan una clara distinción entre el aprendizaje a distancia completamente asistido por computadora, *Online Learning*, y el aprendizaje presencial en el cual algunas actividades son asistidas por una computadora, *Blended learning*. Cadaline porpone que “*Blended learning refers to an approach to the structure of intentional learning that combines the conveniences of the flexibility of online learning with the rich interactions possible in face-to-face learning*”¹² (2008: 305). Este tipo de aprendizaje enriquece el proceso de aprendizaje al combinar las ventajas de un aprendizaje en línea y la interacción de la modalidad presencial. Helena Gillespie *et al.* relacionan el *Blended Learning* con la estrategia nacional para la educación del gobierno británico en la cual “*the intention is to provide a range of off and online support for teachers and for their continuing development*”¹³ (Gillespie *et al.*, 2007: 3).

Algunas instituciones educativas ofrecen un campus virtual que incluye las modalidades antes descritas. La Universidad de Barcelona en su página principal ofrece el hipervínculo para entrar a su campus virtual. Cabe mencionar que el servicio del campus virtual es proporcionado por la plataforma educativa Moodle. En este sitio se puede encontrar el calendario de actividades, así como los cursos a los cuales el alumno se encuentra inscrito, los cursos disponibles, información sobre la institución y sus programas, etc.

A continuación se muestran otras ilustraciones de campus virtuales que utilizan la plataforma Moodle. La figura 3 corresponde al aspecto de la página de acceso al campus virtual de la Universidad de Barcelona sin estar autenticado: se muestran los cursos disponibles, un calendario con los próximos eventos, información general del sitio, etc. La figura 4 muestra el micrositio personalizado para un alumno de la Universidad de Barcelona: se indican las materias inscritas, un calendario con las fechas importantes y actividades de la universidad tales como las fechas de entrega o término de actividades, los vínculos de acceso a las calificaciones de las diferentes actividades de las materias e información relevante.

¹² “La modalidad híbrida remite a un enfoque de la estructura de un aprendizaje intencional que combina las ventajas que brinda la flexibilidad del aprendizaje en línea con las ricas interacciones hechas posibles por el aprendizaje cara a cara”.

¹³ “La intención es proveer un rango de apoyo tanto fuera de línea como en línea para los profesores y para su continuo desarrollo”.

Figura 3. Pàgina de acceso al campus virtual de la Universidad de Barcelona.

UB campusvirtual UNIVERSITAT DE BARCELONA

No heu entrat (Entrada)
Català (ca)

Professorat

- Intranet del Professorat
- Creació de cursos 11/12
- Listes de matrícula
- Servei de consultes docència 24x7 (CRAI)
- Recuperar els continguts de cursos d'anys anteriors?
- Històric de cursos 09/10
- Històric de cursos 08/09

Alumnes

- Listes de matrícula

Estadístiques

- Estadístiques d'ús del Campus Virtual

ATENCIÓ: El campus virtual del **curs acadèmic 08/09** (<http://cvtac.ub.edu/>) serà eliminat el proper **dilluns 12 de desembre**. Només quedarà accessible el campus històric del curs acadèmic 09/10 (<http://cvtic.ub.edu/>) i el del curs acadèmic 10/11, que actualment està en el campus virtual (<http://campusvirtual.ub.edu>).

Cursos

- Curs acadèmic 11/12
- Curs acadèmic 10/11
- Espais Tutorial, d'Ensenyament o Centre
- Grups de treball
- Serveis Lingüístics
- Innovació docent
- Altres

Intranet dels Estudiants

Ajuda, informació, contacte.
Inscripció lliure

Ja podeu crear els vostres cursos del 11/12 a través del formulari 'Creació de cursos'

Curs acadèmic 08/09
Hem traslladat totes les assignatures del curs acadèmic 08/09 a l'històric del Campus: <http://cvtic.ub.edu>. El sistema d'autenticació és el mateix. Només hi poden accedir els professors, en canvi els alumnes no. Per **importar el continguts** consulteu PUF -> Curs, recupera els continguts de cursos d'anys anteriors?

Curs acadèmic 09/10
Hem traslladat totes les assignatures del curs acadèmic 09/10 a l'històric del Campus: <http://cvtic.ub.edu>. El sistema d'autenticació és el mateix. Només hi poden accedir els professors, en canvi els alumnes no. Per **importar el continguts** consulteu PUF -> Curs, recupera els continguts de cursos d'anys anteriors?

Grups de treball i espais tutorial
Els grups de treball i els espais tutorial es mantindran al Campus sense esborrar res.
Més informació a la Intranet del Professorat

Calendari
desembre 2011

dl	dt	dc	dj	dv	ds	dg
			1	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30	31	

Figura 4. Micrositio personalizado de un alumno de la Universidad de Barcelona.

UB **campusvirtual** UNIVERSITAT DE BARCELONA

Hau entrat com: Sanchez... i (Sortir)
Català (ca)

CampusVirtual > Els meus cursos

Professorat

- Intranet del Professorat
- Creació de cursos 10/11
- Listes de matrícula
- Servei de consultes docència 24x7 (CRAI)
- Recuperar els continguts de cursos d'anys anteriors?
- Històric de cursos 09/10
- Històric de cursos 08/09

Professorat

- Recursos docents
- Creació d'enquestes
- Repositori de fitxers extens al CV
- Vols publicar a OMADO?

CRAI - Serveis a Usuaris

Formació

10/11

Tots els ensenyaments de mestre Pràcticum I (grup Z)

Altres

MOBILITAT INTERNACIONAL: Estudiants Facultat de F. del Professorat

Intranet de l'alumnat

Ajuda, informació, contacte.
Inscripció lliure

Alumnes

Vols comprovar si les teves assignatures matriculades tenen curs creat en el campus?
Consulta les
Listes de matrícula

Alumnes - Enquestes en línia

És molt important que participis en les enquestes per ajudar-nos a millorar la nostra docència.

ENQUESTES
enquestes en línia

MÀSTERS
universitaris
enquestes en línia

La figura 5 corresponde al portal Moodle de l'Université du Québec à Montréal, el cual muestra información para alumnos y profesores.

Figura 5. Portal Moodle de l'Université du Québec à Montréal.

The screenshot shows the Moodle portal for Université du Québec à Montréal. At the top, there are logos for Moodle and UQAM. Below them is a blue navigation bar with the text "Portail Moodle". Underneath, a grey bar displays "UQAM > Portail Moodle". The main content area is divided into three columns with decorative backgrounds: blue geometric shapes for "Accès cours et programmes", orange vertical lines for "Accès formation", and green circles for "Accès projets". Below these columns are two side-by-side sections: "Étudiants" and "Enseignants". Each section lists links such as "Accès Cours et programmes - Nouvelle version (1.9)", "Procédure d'accès (résumé-pdf)", "Dépannage rapide", "Code d'accès et mot de passe", and "MoodleDocs : aide et documentation". At the bottom, there is a "Liens utiles" section with links like "Courriel pour les étudiants", "Moodle à l'UQAM", and "moodle.org". To the right of this section are three promotional banners: one about evaluation, one about academic integrity, and one about library assistance.

1.3 Justificación de la elección de Moodle para el desarrollo del presente proyecto

Antes de dar inicio a la descripción de la plataforma educativa Moodle, sus componentes y sus usos, me gustaría subrayar la importancia que actualmente tiene Moodle en la educación y explicar las dos principales razones por las que la escogí para realizar mi proyecto.

Considero que Moodle puede ser una de las primeras opciones que una institución educativa tiene para poner en marcha cualquiera de las submodalidades descritas anteriormente. Como vimos anteriormente, diversas instituciones han implementado algunas de las submodalidades en la plataforma Moodle probablemente debido a su versatilidad, adaptabilidad al contexto, robustez y, evidentemente, su disponibilidad. Es versátil y adaptable ya que permite seleccionar, ajustar y adaptar de acuerdo a las necesidades institucionales y pedagógicas. Cabe mencionar que en informática un sistema es robusto cuando se encuentra disponible una gran cantidad de módulos y objetos para satisfacer la mayoría de las necesidades de los usuarios.

Elegí desarrollar mi propuesta en esta plataforma por dos razones. La primera se encuentra en un plano personal y de practicidad. Antes de desarrollar la presente investigación, había tenido la oportunidad de utilizar la plataforma y tomar cursos en ella. Durante esta experiencia, reflexioné sobre la falta de herramientas que permitan promover estrategias metacognitivas en el aprendiente por lo que surgió la idea de desarrollar el presente módulo y realizar una propuesta de utilización. La segunda razón se encuentra en un plano más amplio y se refiere a dos puntos. Primero, la gran cantidad de instituciones educativas que utilizan esta plataforma. Según dije antes, debido a las ventajas como la versatilidad, la robustez y la adaptabilidad, las instituciones educativas pueden escoger esta plataforma como una opción por lo tanto es probable que mi propuesta pueda ser implementada en alguna institución.

Segundo, en nuestro país, el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 propone elevar la calidad educativa a través de diferentes estrategias. Un objetivo de este plan consiste en “impulsar el desarrollo y utilización de nuevas tecnologías en el sistema educativo para apoyar la inserción de los estudiantes en la sociedad del conocimiento y ampliar sus capacidades para la vida” (Poder Ejecutivo Federal, 2007: 187). Para lograrlo, es necesario el desarrollo de investigaciones y propuestas como el presente trabajo.

Aunque quede fuera del alcance del presente trabajo, considero que es importante hacer

notar como, al parecer, existe una confusión en la mayoría de los niveles de gobierno: se tiene la creencia de que para elevar la eficiencia en la educación se debería invertir en la construcción de escuelas, el mejoramiento de las instalaciones, la adquisición de material, por ejemplo TIC; pero se deja de lado la inversión en la investigación, la profesionalización y capacitación de los profesores. Considero que es un gran error ya que en el caso de la utilización de las TIC, por ejemplo, una falta de capacitación podría conducir a una infrautilización de la tecnología. Mi trabajo pretende modestamente contribuir a un mejor conocimiento de las herramientas tecnológicas hoy existentes para mejorar los procesos educativos.

A continuación describiré la plataforma educativa Moodle, su organización, los módulos y las principales características enfocadas al aprendizaje.

1.4 Plataforma educativa Moodle

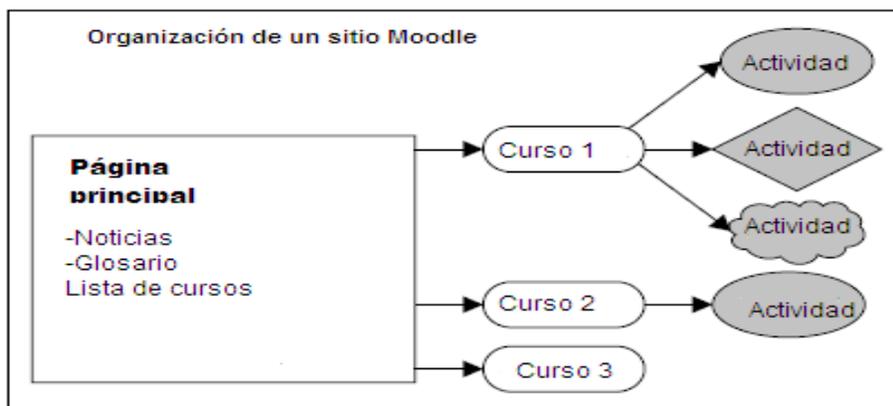
Moodle es un ambiente virtual de aprendizaje que ofrece un sistema gratuito y, código abierto para implementar sitios y cursos basados en web. Su nombre es un acrónimo que significa *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment* (entorno modular de aprendizaje dinámico orientado a objetos). Un primer bosquejo de la plataforma fue diseñado por Martin Dougiamas en 1998, educador e ingeniero en computación, pero la primera versión estable de la plataforma fue puesta a disposición del público en general en agosto de 2002. De acuerdo con el sitio oficial de la plataforma Moodle, el ingeniero se basó en las ideas del constructivismo para crear cursos en línea con una especial atención en la colaboración e interacción para la creación del contenido (Moodle, 2011).

1.4.1 Organización del sitio Moodle

He presentado diferentes sitios que utilizan la plataforma educativa Moodle como principal eje de su proceso educativo. Cada uno tiene un estilo único en formato, apariencia, vínculos y distribución de la información. Sin embargo, la mayoría de estos sitios comparte ciertos elementos en común. La página principal del sitio Moodle siempre mostrará un elemento característico: la solicitud de acceso al sitio a través de un nombre de usuario y una contraseña. Además, dependiendo de la configuración propia del sitio, mostrará noticias, calendario de actividades y los cursos disponibles.

En esta sección, mostraré los elementos generales que se encuentran en un sitio Moodle. Cabe señalar que el sitio Moodle utilizado para las pruebas necesarias para este proyecto, “Languages at Home”, fue diseñado por el autor del presente trabajo. La figura 6 muestra el esquema general de la organización de un sitio Moodle.

Figura 6. Organización de un sitio Moodle. (Stanford 2009: 18).



La página principal generalmente muestra noticias sobre la institución, un glosario o la lista de cursos y puede estar disponible para todos los usuarios.

La página principal personalizada para cada usuario puede mostrar los siguientes elementos (véase figura 7):

- A) Fecha.
- B) Nombre de usuario u opción para autenticarse.
- C) Lista de cursos activos.
- D) Nombre del curso.
- E) En algunos casos, se indica el nombre del profesor.
- F) Menú principal.

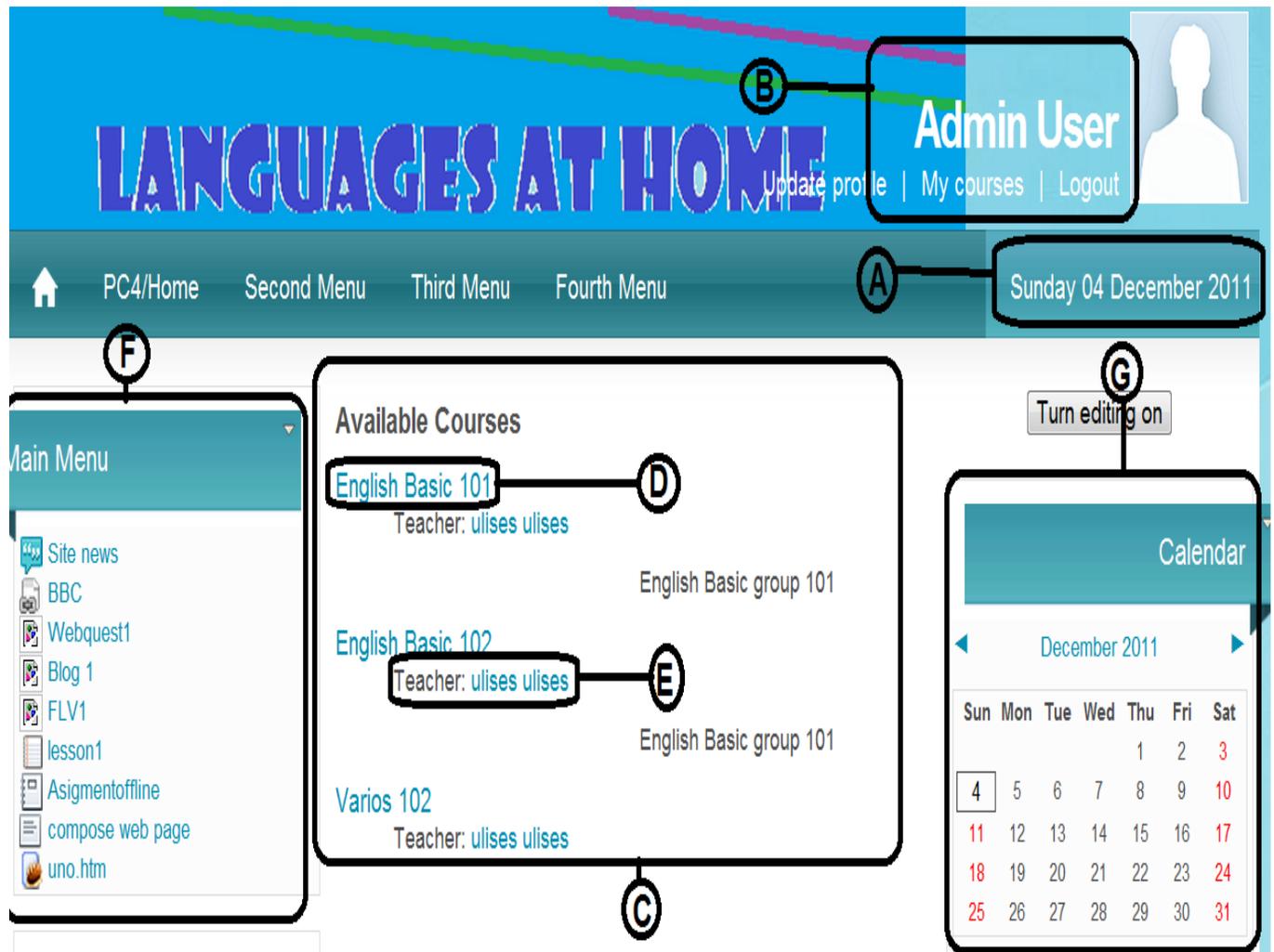
Los bloques de información o administración:

- G) Calendario personalizado.
- H) Noticias.
- I) Glosario.

Los bloques de información o administración –o *blocks* por su apelación en inglés– son

elementos periféricos que proporcionan diferentes funcionalidades. Algunos contienen los menús principales de navegación; otros muestran información relevante como noticias de la institución o el propio calendario personalizado. La figura 7 muestra un sitio Moodle con los elementos antes mencionados.

Figura 7. Página principal de mi sitio Moodle, *Languages at home*.

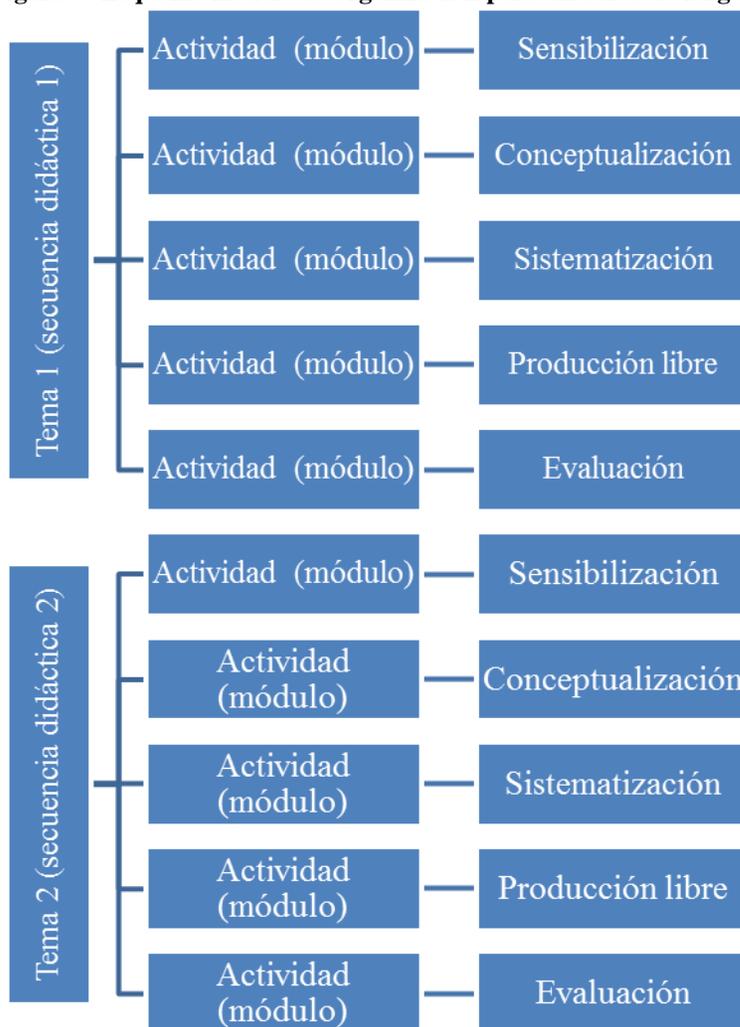


Un curso puede estar dividido según los siguientes criterios:

- Social: El eje central del curso es un foro o blog.
- Temáticos: El curso se organiza según ciertos temas específicos. Cada curso contiene ciertos temas que pueden contener diferentes actividades. Cabe señalar que las actividades suelen recibir el nombre de “módulos”.
- Semanal: El curso se organiza por semanas, con una fecha de inicio y otra de término. Cada semana contiene actividades por realizar.

Cada curso contiene un número determinado de temas o semanas. La figura 8 esquematiza una posible secuencia didáctica modelo.

Figura 8. Esquema modelo de organización para un curso de lengua.



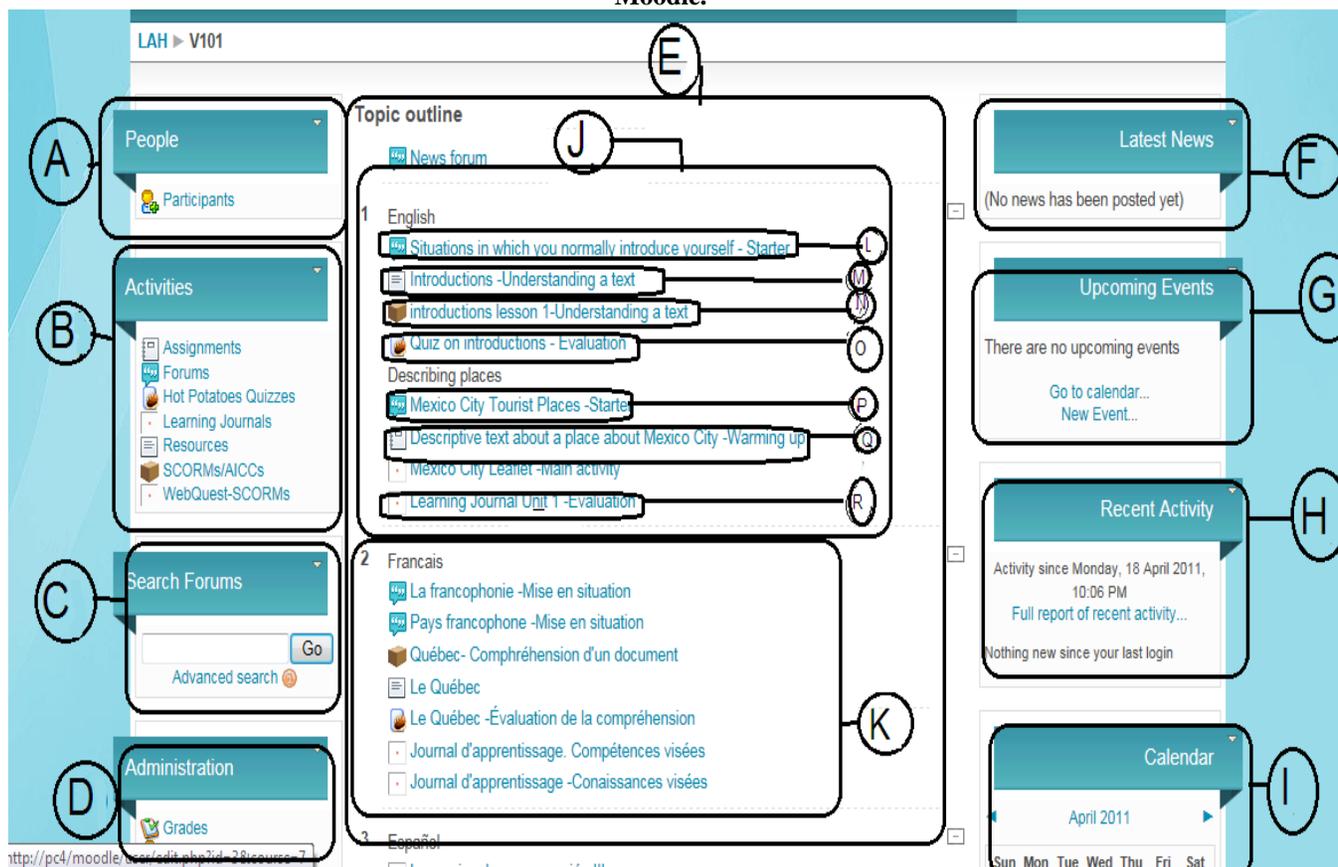
La página de inicio de un curso contiene más elementos que la página principal del sitio. La figura 9 muestra una página de inicio y sus diversos componentes. A continuación describo cada uno de los elementos de la figura:

- A) Personas –*People*: Bloque de información que muestra las personas inscritas al curso.
- B) Actividades –*Activities*: Bloque de información o administración que contiene el vínculo a las actividades.
- C) Bloque de búsqueda –*Search Forums*: Bloque de información o administración que busca información en los foros del sitio Moodle.

- D) Administración –*Administration*: Bloque de información o administración que muestra información sobre el perfil del participante y menús de configuración.
- E) Esquema del curso –*Outline*: Muestra las actividades que contiene cada curso.
- F) Últimas noticias –*Latest News*: Bloque de información que expone las noticias principales que el administrador desee compartir.
- G) Próximos eventos –*Upcoming events*: Bloque de información que muestra los próximos eventos.
- H) Actividad reciente –*Recent Activity*: Bloque de información que muestra las actividades que el usuario ha realizado recientemente.
- I) Calendario –*Calendar*: Bloque de información que expone el calendario con las fechas de inicio y fin de cada actividad del curso.

Las letras J) y K) señalan el área asignada para el contenido de cada tema (en una situación real el contenido mostraría diferentes actividades para el tema en específico). L), M), N), O), P), Q) y R) muestran diferentes actividades utilizando diferentes tipos de módulos. El inciso L) es un módulo tipo foro, M) es un módulo tipo lección, O) es una evaluación tipo *Quiz*, P) es un foro, Q) es una actividad fuera de línea y R) es una actividad de evaluación a manera de diario de aprendizaje.

Figura 9. Página de inicio de un curso en Moodle.



1.5 Módulos para actividades principales

Moodle proporciona una gran variedad de actividades que permiten interactuar con el profesor y con los aprendientes. Las actividades, o módulos como se llaman en Moodle, nos permiten crear secuencias didácticas modelo como la presentada en la figura 8, para crear cursos como en la figura 9. Así, los diferentes módulos nos permiten crear diferentes actividades para conseguir ciertos objetivos planeados. Por lo tanto, considero necesario describir brevemente los módulos que vienen asignados por defecto en una instalación básica de Moodle con un enfoque hacia la enseñanza de lenguas.

1. Tarea –Assignment-

En Moodle, se llama “tarea” a una serie de actividades que los aprendientes tienen que realizar, dentro o fuera de la plataforma, normalmente para llegar a un posible producto final. Cabe señalar, que las actividades se pueden llevar a cabo fuera de línea o incluso fuera de

Moodle. Una vez que el aprendiente ha completado exitosamente la tarea, dependiendo del criterio asignado por el profesor, cargará el producto final en la plataforma en forma de un archivo de textos, serie de diapositivas, una imagen, etc.; o simplemente realizará actividades donde no necesariamente la plataforma esté incluida. Todo esto depende de las características y de los criterios propuestos por el profesor. Al final, el aprendiente recibirá una calificación por la ejecución de esta tarea.

Existen tres tipos de tareas: una tarea de texto en línea, una tarea fuera de línea y una tarea para subir un archivo.

1.1 Tarea de texto en línea –*Online text*

Una tarea de texto en línea indica que el aprendiente editará un texto en la plataforma utilizando las diferentes herramientas de edición parecidas a un procesador de textos como Word. Para realizar esta tarea no se necesita un programa informático adicional. El profesor puede efectuar comentarios u observaciones al texto y asignar una calificación.

1.2 Tarea fuera de línea –*Offline activity*

Esta tarea se realiza sin la necesidad de estar autenticado en la plataforma, incluso puede implicar el uso de Internet. Los aprendientes reciben una descripción de la tarea que deben realizar con la ayuda de ciertas herramientas informáticas como el correo electrónico, el explorador de Internet, entre otras. Los aprendientes no pueden cargar un archivo a la plataforma, sin embargo, pueden recibir una calificación y una retroalimentación acerca de la tarea.

1.3 Subir un único archivo –*Upload a single file*

Los aprendientes realizan una actividad sin necesidad de estar en Internet. La actividad se podrá realizar en programa informático común como Word, Excel, Paint, etc. y al final el resultado será un archivo que será cargado a la plataforma; por ejemplo, el archivo podría ser un documento editado en un procesador de textos, en una hoja de cálculo o en un creador de presentaciones digitales. Incluso podría ser una imagen, una página web o un sitio web comprimido, etc. Los profesores pueden asignar una calificación y realizar comentarios sobre la actividad realizada.

A continuación, propongo actividades para un curso de lengua utilizando los tipos de tareas mencionados anteriormente.

Punto de partida	Tarea por realizar
Carta	Carta de respuesta
Una oferta de trabajo en un aviso oportuno	CV o carta de candidatura
Invitación	Respuesta a la invitación
Enlace a una película	Crítica o reseña
Enlace a una canción	Crítica o reseña
Pequeña historia	Otra historia semejante
Cartel de un concierto, obra, museo	Pedir algún tipo de información
Enlace a un examen de certificación	Pedir algún tipo de información

Por ejemplo, en la figura 9 en el inciso M, *–understanding a text* (“entendiendo un texto”)–, se propone enunciar las ideas centrales en respuesta a un texto sobre las formas de presentación en inglés. Los aprendientes deberán crear un pequeño texto en línea.

Foro –Forum–

Un foro permite crear una discusión entre profesores y aprendientes, sólo entre aprendientes. El foro es una herramienta *asíncrona**, por lo tanto la publicación y las respuestas estarán disponibles por el tiempo que sea necesario para el desempeño de la actividad. El foro permite crear debates, discusiones y comentarios sobre un tema en específico. Por ejemplo, en la figura 9, inciso L se propone un foro para reflexionar sobre las diferentes formas de saludarse.

Lección –Lesson-

Una lección permite crear de manera electrónica un documento informativo o expositivo acerca de un tema específico. Se define como una serie de páginas web que se despliegan en un cierto orden, en donde la siguiente página dependerá de la respuesta del aprendiente. La pregunta funciona como una forma de evaluación y guía. Si la respuesta es correcta el aprendiente pasa al siguiente tema, si no, pasa a una página para que repase el tema antes visto. La figura 9 inciso N muestra como una lección es utilizada para proponer una lección sobre los diferentes tipos de saludos y maneras de presentarse.

A lo largo del presente capítulo, hemos revisado los antecedentes de los ambientes de aprendizaje, sus características generales, la justificación de la elección Moodle como la

plataforma educativa escogida y la descripción simplista de dicha plataforma para tener una visión general de la plataforma. Ahora será necesario exponer las características enfocadas al aprendizaje que Moodle ofrece.

1.6 Principales características de Moodle enfocadas al aprendizaje

Moodle es una plataforma versátil que puede ser utilizada según los principios de los enfoques pedagógicos contemporáneos, entre ellos el constructivismo social, sin dejar de lado estrategias de aprendizaje más antiguas pero siempre eficaces. Para aprovecharla al máximo, es necesario conocer las características enfocadas al aprendizaje que Moodle ofrece. Las enlisto a continuación (véase Moore, 2009):

- El impulso a la autonomía del aprendiente. El aprendiente puede decidir la fecha de inicio de cada actividad, el ritmo de su aprendizaje y el tiempo que dedicará a cada actividad.
- La personalización del proceso educativo. El aprendiente puede configurar su página principal a su gusto, proponer una imagen que lo represente o recibir información personalizada.
- La diversidad de modalidades de evaluación. Moodle no sólo provee las formas tradicionales de evaluación como pruebas de opción múltiple, *tests* con espacios en blanco y cuestionarios, sino también se pueden utilizar otras herramientas de evaluación como las entrevistas, las bitácoras, los diarios, los portafolios digitales, etc.
- La diversidad de propuestas teóricas que pueden ser aplicadas en la plataforma. Se pueden proponer secuencias o actividades de diversos tipos, desde un modelo conductista hasta uno socioconstructivista, pasando por un método audio-oral, por ejemplo.
- La diversidad en el material. En la plataforma es posible la integración de material auténtico y didactizado ya que se pueden utilizar tanto documentos directamente extraídos de Internet como documentos creados *ex profeso*.

Es evidente que el impacto del grado de desarrollo de competencias informáticas tanto del profesor como del aprendiente es considerable en el aprovechamiento final. En el momento en que se decide introducir una plataforma educativa dentro de una institución, se requiere que tanto alumnos como profesores tengan desarrolladas ciertas competencias generales informáticas y ciertas competencias específicas para la plataforma educativa, en este caso, Moodle.

Desde el punto de vista de las competencias generales informáticas, se recomienda que el *analfabetismo digital** sea mínimo, por lo que tanto alumnos como profesores deberán manejar al menos las siguientes competencias transversales en informática, según lo recomiendan Helena Gillespie y sus colaboradores (2007: 3):

- Estar familiarizado con la navegación *web* con al menos un explorador de Internet.
- Saber cómo crear y cargar archivos de diferentes tipos (imágenes, textos, video y audio).
- Saber utilizar al menos un motor de búsqueda en Internet
- Tener la capacidad de discernir qué tipo de información es adecuada para el propósito deseado.
- Conocer la diferencia entre un blog, un foro, una *wiki**, un *podcast** y un *chat**.
- Saber utilizar un reproductor de multimedios, como Windows Media Player.
- Tener la capacidad de utilizar la paquetería básica de oficina: un procesador de palabras, una hoja de cálculo y un creador de presentaciones.
- Saber administrar cuentas de usuarios y sus contraseñas.

Después es necesario que aprendientes y profesor desarrollen competencias más específicas para la plataforma educativa, por ejemplo:

- Estar familiarizado con el funcionamiento de la plataforma educativa; por ejemplo, conocer los componentes de la página de inicio para poder autenticarse.
- Identificar los principales componentes de la plataforma: el calendario de actividades, el panel de menú principal, el panel de administración de la información personal, la diferencia entre la página personal y la página principal de la plataforma.
- Conocer las partes que pueden constituir un curso: foros, blogs, lecciones, chats, texto en línea, wikis, etc.
- Conocer las actividades principales que se utilizan en la plataforma para el desarrollo de las secuencias de aprendizaje, el propósito de las actividades y qué se espera que el aprendiente realice en cada una de ellas.
- Saber cuáles son las formas de comunicación con el asesor, facilitador o moderador para consultar cualquier duda.

Además, el profesor debe tener las siguientes competencias específicas para la plataforma.

- Crear y subir archivos de diferentes contenidos (textos, imágenes, videos, audios, etc.) a la plataforma.
- Crear y organizar contenido con diferentes herramientas educativas.
- Administrar los diferentes tipos de usuarios disponibles en la plataforma educativa como Moodle.

Gillespie *et al.* (2007: 3) recomiendan como mínimo que el profesor desarrolle estrategias pedagógicas para la inclusión de TIC en clase si se propone implementar una modalidad híbrida en la institución, por ejemplo:

- Determinar cuál es mejor momento para incluir actividades en ambientes virtuales dentro de la secuencia.
- Crear oportunidades para el aprendizaje en ambientes virtuales durante sesiones presenciales.
- Determinar el grado de analfabetismo digital de sus alumnos y a partir de esto elegir qué tipo de actividades son las mejores para iniciar.
- Organizar una introducción al ambiente de aprendizaje virtual para los aprendientes o tener la capacidad de introducir actividades en línea en un curso tradicional.

En general, una plataforma como Moodle puede funcionar como un apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje. En un modelo presencial, Moodle puede enriquecer el aprendizaje, al facilitar la tarea de administrar, organizar y presentar los recursos digitales que el profesor considere necesario incluir en el proceso. En otra situación, puede virtualizar una parte del proceso educativo, por ejemplo, un módulo de un diplomado, ciertas actividades o trabajos de un programa de estudios. En un sistema de educación a distancia, puede ser punto central de encuentro de alumnos, profesores y administradores donde ocurre el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Así, es necesario precisar las bases teóricas que pueden enmarcar a este tipo de modalidades. Por lo tanto, a continuación se presenta el marco teórico y conceptual que enmarca el presente proyecto.

Capítulo II. Marco teórico y conceptual para la elaboración de un diario de aprendizaje en Moodle

En el presente capítulo, pondré en evidencia la relación entre mi trabajo y el enfoque orientado a la acción, tomando como antecedente la recomendación de la UNESCO en su informe para una educación del siglo XXI (Delors, 1996). Posteriormente, propondré el marco conceptual de mi proyecto, al definir cuatro conceptos centrales para el entendimiento de las nuevas tendencias en la educación en general y en la didáctica de las lenguas extranjeras en particular: competencia, estrategia de aprendizaje, autonomía y autoevaluación. Buscaré asimismo explicitar la relación que cada uno de los cuatro conceptos guarda con el proyecto de elaboración de un diario de aprendizaje en proceso para Moodle. Así pues, discutiré el concepto de competencia según se maneja hoy en el campo de la educación y en la didáctica de lenguas, cotejando diversas definiciones. Ello nos llevará a explorar el concepto de “estrategia de aprendizaje”, con un énfasis en las estrategias metacognitivas. Estas estrategias permiten promover un aprendizaje autónomo, mismo que da un amplio espacio a la evaluación formativa y especialmente a la autoevaluación. En ésta se encuentran los portafolios y los diarios de aprendizaje.

Cabe señalar que los cuatro conceptos antes mencionados son la base para la comprensión del presente proyecto ya que en un ambiente de aprendizaje donde el aprendiente realiza la mayoría de las actividades de forma solitaria, estas herramientas sirven para promover la autorregulación.

2.1 Antecedentes: informe a la UNESCO para una mejor educación en el siglo XXI

El terreno educativo no es el único que se encuentra en un constante cambio. En todas las áreas de la actividad humana existen grandes descubrimientos y surgen periódicamente nuevas teorías. Este cambio se ha acelerado aún más desde hace algunas décadas. Así, la formación de los individuos se enfrenta a una constante redefinición de perspectiva y requiere de una actualización constante. Los individuos se integran además a un mundo marcado por la

globalización de las economías, el desarrollo tecnológico y la multiplicación de los conocimientos en los diferentes sectores de la actividad humana. Por lo anterior, el sistema educativo que privilegia el conocimiento memorístico se vuelve cada vez más obsoleto, máxime cuando, gracias al desarrollo de las tecnologías de la información, grandes cantidades de información se han vuelto más accesibles: lo que cuenta menos es la cantidad de conocimientos que la capacidad para administrar y poner al día los conocimientos.

Lo anterior conduce a cuestionar el sistema educativo: ¿qué se debe enseñar? ¿cómo se debe enseñar? E inclusive ¿cuál es la finalidad del sistema educativo? La respuesta a esta última interrogante es clara para algunos autores: “*rendre les individus autonomes et responsables, tout en les amenant à actualiser le maximum de leurs potentialités, est devenu le principe fondamental qui oriente la mission de l'école*”¹⁴ (Scallon, 2004 : 10).

Scallon encuentra tres retos que los sistemas educativos tienen que enfrentar (2004: 11):

La multiplication des connaissances et leur accessibilité, qui rendent caduque toute pédagogie fondée principalement sur la transmission de savoirs.

La nécessité de proposer aux élèves des apprentissages qui ont du sens, pour mieux les préparer à traiter des situations de la vie courante.

*L'importance d'offrir à tous les élèves les mêmes chances de réussir, et ce, avec efficacité, efficience et équité.*¹⁵

En el mismo sentido, el informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI subraya que “la educación a lo largo de la vida se basa en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser” (Delors *et al.*, 1996: 34). Los autores del informe recomiendan realizar un ajuste en aquellos sistemas educativos formales donde actualmente se da prioridad a la adquisición de conocimientos en detrimento de otras formas de aprendizaje. Para tener un impacto real en las prácticas pedagógicas, el cambio deberá incluir la introducción de reformas educativas, el rediseño de los programas y el replanteamiento de las políticas educativas.

¹⁴ “volver a los individuos autónomos y responsables, conduciéndolos a actualizar el máximo de sus potencialidades, se ha convertido en el principio fundamental que orienta la misión de la escuela”.

¹⁵ “La multiplicación de conocimientos y su accesibilidad que vuelven caduca toda pedagogía basada en la transmisión de conocimientos. La necesidad de proponer a los alumnos aprendizajes que tengan sentido para que aquellos puedan enfrentar mejor situaciones de la vida diaria. La importancia de ofrecer a todos los alumnos las mismas oportunidades de salir adelante con eficacia, eficiencia y equidad.”

2.2 El enfoque orientado a la acción según el Marco común europeo de referencia para las lenguas

En esta misma tendencia, en el área de enseñanza de lenguas, el Consejo de Europa publica en 2001 su Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER) cuya finalidad, entre otras, consiste en proporcionar “una base común para programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc., en toda Europa” ya que provee los medios adecuados para que se reflexione sobre la propia práctica de didáctica de lenguas (Instituto Cervantes, 2002: 1). Además, su carácter taxonómico supone “el intento de abarcar la complejidad del lenguaje humano, dividiendo la competencia comunicativa en componentes separados” (Instituto Cervantes, 2002: 1). Así, el MCER tiene como finalidades una homogeneización teórica y terminológica para la planeación de los programas de aprendizaje de lenguas, así como la nivelación de los certificados de lengua en función de la descripción de los contenidos, de los objetivos y de la descripción de las dimensiones del dominio de una o varias lenguas en Europa.

El Consejo de Europa propone el MCER para enfrentar ciertas situaciones específicas como la fuerte movilidad entre países y a su vez intenta promover soluciones. La facilidad con la que las personas se pueden trasladar entre los países miembros, la necesidad de una comunicación internacional más eficaz con el respeto por la identidad y la diversidad cultural son algunas situaciones que ocurren en Europa y que el MCER intenta resolver o promover. Por lo tanto, el MCER pretende propiciar y facilitar la cooperación entre las instituciones educativas, propiciar una base sólida para el mutuo reconocimiento de certificados de lenguas; y ayudar a los alumnos, a los profesores, a los diseñadores de cursos, a las instituciones examinadoras y a los administradores educativos a situar y a coordinar sus esfuerzos (Instituto Cervantes, 2002: 5).

En este documento, los expertos de didáctica de lenguas del Consejo de Europa propusieron una nueva orientación para la enseñanza-aprendizaje de lenguas. Ellos la llamaron: “Un enfoque orientado a la acción” (Instituto Cervantes, 2002: 9). Algunos teóricos de la didáctica de lenguas consideran que este enfoque no es una ruptura total con el enfoque comunicativo –también impulsado por el Consejo de Europa en la década de los años 1970–; muy por el contrario, continúa por la misma línea y agrega ciertos elementos.

Christian Puren (2001: 215) afirma que en este nuevo enfoque:

- a) la lengua extranjera se instrumentaliza paralelamente a su aprendizaje.
- b) la competencia esperada no es solamente poder comprender e interpretar documentos extranjeros en clase, tampoco preparar para comunicarse con extranjeros; más bien convertirse en un actor de una sociedad plurilingüe en una lengua que no es más una lengua *extranjera*, sino *segunda*.

Desde mi perspectiva, la educación por competencias enmarcaría teóricamente a la propuesta del Consejo de Europa.

Los expertos en educación han propuesto diferentes enfoques para solucionar preguntas como qué se debe enseñar y cómo se debe enseñar. Una de estas propuestas es la educación por competencias, cuyo término fundamental es la competencia. Sin embargo, debido a la novedad del reciente enfoque y a la cantidad de expertos involucrados en la investigación, el término aún se encuentra impreciso. Por lo anterior, considero esencial especificar qué se entenderá aquí por competencia, partiendo de una enumeración de diferentes definiciones adoptadas por diferentes actores en la educación.

2.3 Hacia una definición de competencia

Siguiendo las nuevas tendencias en la educación, los gobiernos de diferentes países, entre ellos México y Quebec, han reformulado los programas educativos en función de un enfoque por competencias. Dos de las principales razones esgrimidas en Quebec fueron el alto nivel de fracaso escolar (“*un taux d’échecs jugé inacceptable*”¹⁶) así como la dificultad para aplicar lo aprendido “*la capacité des élèves qui achèvent leurs études à utiliser leurs connaissances et leurs habiletés est douteuse*”¹⁷ (Scallon, 2004 : 10).

En efecto, en el marco de un enfoque por competencias, se propone a los aprendientes trabajar a partir de situaciones significativas que tengan una relación cercana a la vida diaria. Existen muy diversas definiciones del concepto de competencia, según veremos más adelante; sin embargo, puede decirse de manera muy general que se habla de competencia cuando el individuo

¹⁶ “Una tasa de fracaso inaceptable”.

¹⁷ “La capacidad de los estudiantes que finalizan sus estudios para utilizar sus conocimientos y sus habilidades es dudosa”.

utiliza sus conocimientos y su saber-hacer en diferentes situaciones de la vida diaria.

En el ámbito de la enseñanza de lenguas, esta nueva visión del proceso educativo encuentra una de sus traducciones más relevantes y significativas en el MCER, documento elaborado a principios de siglo por el Consejo de Europa¹⁸. Desde el segundo capítulo, “Enfoque adoptado”, este documento muestra explícitamente su postura respecto al uso de las competencias, cuando explica que “el uso de la lengua –que incluye el aprendizaje– comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de competencias, tanto generales como competencias comunicativas lingüísticas, en particular” (Instituto Cervantes, 2002: 9). Las diferentes competencias generales se organizan en cuatro grandes categorías: saber (o conocimientos declarativos¹⁹); saber hacer (destrezas y habilidades²⁰); saber ser (competencia existencial²¹) y saber aprender (capacidad de aprender²²) (Instituto Cervantes, 2002: 11-12).

Pero ¿qué es exactamente una competencia desde el punto de vista educativo? Scallon (2004: 50-52) hace un balance de lo que diferentes autores entienden por “competencia” en el ámbito educativo:

- Calidad global de la persona.
- Integración apropiada de conocimientos, saber hacer y saber ser.
- Un sistema de conocimientos conceptuales y procedimentales.
- Estado de la persona.
- Capacidad de transferir.
- Capacidad de acción.

El mismo autor señala aquello que una competencia no es (Scallon, 2004: 103):

- La competencia no se reduce a ningún resultado o a un conjunto de resultados observables, ni a un ejercicio o tarea de evaluación.

¹⁸ El Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER; Instituto Cervantes, 2002) fue inicialmente publicado en inglés *The Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR; Council of Europe, 2001) y francés (*Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR; Conseil d’Europe, 2001). En 2011, está disponible en 38 idiomas.

¹⁹ Los conocimientos declarativos “se entienden como aquellos conocimientos derivados de la experiencia y de un aprendizaje más formal” (Instituto Cervantes, 2002: 11).

²⁰ Las destrezas y habilidades “dependen más de la capacidad de desarrollar procedimientos que de los conocimientos declarativos” (Instituto Cervantes, 2002: 11).

²¹ La competencia existencial es “la suma de las capacidades individuales, los rasgos y las actitudes de personalidad que tienen que ver, por ejemplo, con la autoimagen y la visión que tenemos de los demás y con la voluntad de entablar una interacción social con otras personas” (Instituto Cervantes, 2002: 12).

²² La capacidad de aprender “se puede concebir como la predisposición o la habilidad para descubrir lo que es diferente, ya sea otra lengua, otra cultura, otras personas o áreas de conocimiento.” (Instituto Cervantes, 2002: 12).

- La competencia no es una capacidad abstracta y aislada de todo contexto. Varios autores consideran a la competencia como una potencialidad a desarrollar.
- La competencia no se reduce a un corpus de conocimientos o de saber hacer.
- La competencia no es un objetivo.²³

El gobierno de Quebec propone como definición para competencia como “*un savoir agir fondé sur la mobilisation et l’utilisation efficaces d’un ensemble de ressources*”²⁴ (Scallon, 2004: 50). Kathleen Santopietro toma la definición de Mrowicki, según la cual competencia “*consist of a description of the essential skills, knowledge, attitudes, and behaviors required for effective performance of a real-world task activity. These activities may be related to any domain of life, though have typically been linked to the field of work and to social survival in a new environment*”²⁵ (Santopietro, 2006: 2). En el caso de nuestro país, la Dirección General de Bachillerato de la Secretaría de Educación Pública, en el marco de la reforma integral de la educación emprendida en 2010, fundamenta los nuevos programas de estudio en la propuesta de Phillipe Perrenoud, según la cual “una competencia es la capacidad de movilizar recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones con buen juicio, a su debido tiempo, para definir y solucionar verdaderos problemas” (Dirección General del Bachillerato, 2010: 5).

Existen varios tipos de competencias y de clasificaciones de las mismas. Así, es posible distinguir las competencias generales²⁶ o transversales de las competencias específicas así como de las competencias disciplinares (básicas y extendidas)²⁷ y las competencias profesionales²⁸ (Dirección General del Bachillerato, 2010: 4).

Hasta aquí hemos leído definiciones de competencia en educación. Éstas dirigen hacia una capacidad de movilización de saberes y de recursos. Desde otra perspectiva, en el terreno de la

²³ Haydée Silva realiza en su blog una reflexión interesante sobre la diferencia entre un objetivo pedagógico, una competencia y una actividad de lengua en el área de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras (Silva, 2011a).

²⁴ “Un saber actuar basado en la movilización y la utilización eficaces de un conjunto de recursos”.

²⁵ “consiste en una descripción de las habilidades, conocimientos, actitudes y comportamientos esenciales requeridos para un desempeño efectivo en un tarea del mundo real. Estas actividades pueden estar relacionadas con cualquier ámbito de la vida, aunque han estado comúnmente relacionadas con el campo laboral y con la supervivencia social en un ambiente nuevo”.

²⁶ Las competencias generales “son aquellas que se desarrollan de manera transversal en todas las asignaturas del mapa curricular y permiten al estudiante comprender su mundo e influir en él” (Dirección General del Bachillerato, 2010: 4).

²⁷ Las competencias disciplinares básicas son “los mínimos necesarios de cada campo disciplinar para que los estudiantes se desarrollen en diferentes contextos y situaciones a lo largo de la vida” (Dirección General del Bachillerato, 2010: 4).

²⁸ Las competencias profesionales “preparan al estudiante para desempeñarse en su vida con mayores posibilidades de éxito” (Dirección General del Bachillerato 2010, 4).

enseñanza de lenguas, el MCER indica que las competencias son “la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones” (Instituto Cervantes, 2002: 9).²⁹ Éste fue, en un inicio, el concepto de competencia que utilizamos en este trabajo. Sin embargo, es posible inferir que entre la definición propuesta por el MCER y las anteriores existe una diferencia, es decir, aquella que estriba entre un simple conjunto de conocimientos y la capacidad de actuar y utilizar de manera eficaz un conjunto de recursos.

En un giro de la educación –de una educación centrada en el profesor hacia una educación centrada en el aprendiente– y gracias a las nuevas tendencias, es necesario impulsar en el aprendiente la creación de estrategias de aprendizaje para el desarrollo eficaz de las competencias requeridas. Algunas estrategias de aprendizaje no sólo coadyuvan a desarrollar las competencias necesarias, sino también promueven que los aprendientes sean cada vez más autónomos en su aprendizaje. En una modalidad en línea cuyos aprendientes realizan sus actividades en Internet y de forma individual, fomentar estrategias de aprendizaje que alienten la reflexión sobre lo aprendido y lo que falta por aprender resulta indispensable. A continuación, definiré el concepto de estrategia de aprendizaje para después mostrar dos propuestas de clasificación de las mismas.

2.4 El concepto de estrategias de aprendizaje

Antes de explicar el concepto de estrategia de aprendizaje, resulta útil recalcar que las nuevas tendencias metodológicas se enfocan menos en lo que el profesor enseña, sino en cómo los alumnos deben actuar para aprender. Se abandona así el modelo tradicional, ya que no cumple con las expectativas del mundo moderno. Por ello, el modelo centrado en el aprendiente tiene como fin la formación de un aprendiente autónomo, motivado y con la capacidad de reflexionar sobre sus diferentes estrategias de aprendizaje.

La noción de estrategia pertenece inicialmente al ámbito militar. El Diccionario de la Real

²⁹ Sin entrar en una discusión detallada, resulta interesante señalar que las diferentes versiones lingüísticas del documento difieren ligeramente, si bien permanecen las nociones de conocimientos, habilidades y/o destrezas. En efecto, el CEFR define las competencias como “*the sum of knowledge, skills and characteristics that allow a person to perform actions*” (Council of Europe, 2001: 9) y el CECR como “*l’ensemble des connaissances, des habilités et des dispositions qui permettent d’agir*” (Conseil de l’Europe, 2001: 15). Nótese por ejemplo que las “características individuales” corresponden en inglés a meras “*characteristics*” y en francés a “*dispositions*”, o que en español e inglés *se realiza una acción* mientras que en francés *se actúa* (dicho de otra manera, en francés se optó por un verbo intransitivo). Así, incluso en un documento que tiene como propósito unificar la terminología para la enseñanza de lenguas, aparecen diferencias que pueden inducir a confusión o a adoptar un cambio de enfoque. Para una discusión acerca de las discrepancias entre diferentes versiones lingüísticas del MCER, véase por ejemplo Silva, 2011b.

Academia Española en línea propone como primera definición de estrategia: “arte de dirigir operaciones militares” (Real Academia Española). En éstas definiciones se muestra la influencia militar en el significado, sin embargo, no es la más adecuada para nuestro propósito. Marie-José Barbot propone una estrategia de aprendizaje como “*un ensemble d’opérations et de ressources pédagogiques, planifié par le sujet dans le but de favoriser au mieux l’atteinte d’objectifs dans une situation pédagogique*”³⁰ (Barbot, 1998: 4). En la adquisición de una segunda lengua se dice que “*un ensemble d’opérations mises en œuvre par les apprenants pour acquérir, intégrer et réutiliser la langue cible*”³¹ (Barbot, 1998: 5).

Ahora bien, ¿cómo utilizan los aprendientes estrategias para convertirse en un buen aprendiente?, ¿Cuáles son las características de los buenos aprendientes?, ¿por qué un aprendiente no logra adquirir nada mientras que otro sí en las mismas condiciones?, ¿cómo puede volverse autónomo el aprendiente en su aprendizaje? Aunque no es el tema principal de este trabajo, veremos aquí brevemente como algunos teóricos han tratado de obtener respuestas a estas interrogantes, a través de la reflexión sobre el rol del aprendiente durante el proceso de aprendizaje.

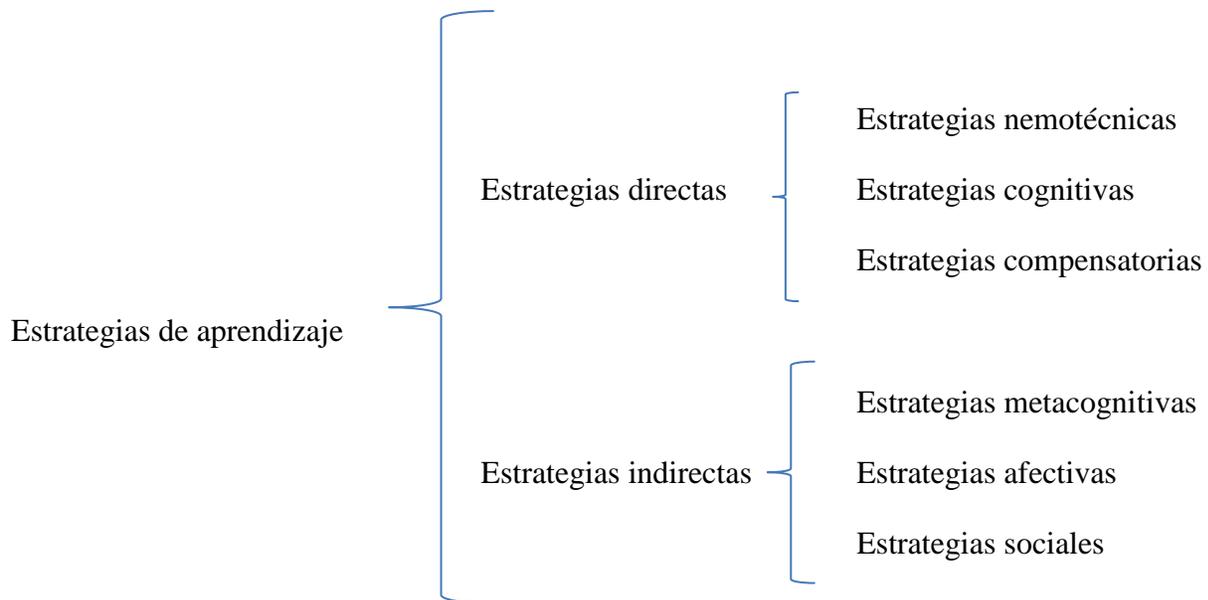
A continuación haré un resumen sobre las diferentes características de un buen aprendiente según Stern (1975) y Rubin (1975) para posteriormente exponer la clasificación de las estrategias de aprendizaje según Oxford (1990) y según O’Malley y Chamot (1990). Un buen aprendiente debe manifestar, generalmente, las siguientes características:

- Un estilo personal y estrategias positivas, es decir, el buen aprendiente emprende su aprendizaje de una forma consiente y deliberada. Intenta descubrir por él mismo las técnicas y estrategias que son más efectivas para su persona.
- Una perspectiva activa en cuanto a las tareas de aprendizaje. El buen aprendiente toma la iniciativa de su proceso y toma una actitud responsable a lo largo de su aprendizaje, se implica y trata de integrarse a actividades de aprendizaje.
- Una actitud abierta y tolerante. Un buen aprendiente sabe hacer cara a los retos que representa abandonar diferentes esquemas estereotipados.

³⁰ “Un conjunto de operaciones y recursos pedagógicos, planificados por el sujeto con el propósito de favorecer la mejor consecución de los objetivos en una situación pedagógica.”

³¹ “Un conjunto de operaciones puestas marcha por el aprendiente para adquirir, utilizar y reutilizar la lengua meta.”

Figura 10. Resumen de clasificación de las estrategias de aprendizaje según Oxford (1990: 16-21).



Menciono aquí la clasificación propuesta por Oxford sólo como primera referencia general, por ser una de las más conocidas. No obstante, para el presente trabajo utilizaré la clasificación de O'Malley y Chamot (1990) ya que la considero la más adecuada para los propósitos de este proyecto. En efecto, O'Malley y Chamot (1990) dividen las estrategias en tres grandes grupos: cognitivas, metacognitivas y socioafectivas. Debido a que la descripción detallada de su tipología supera los límites de este estudio, sólo describiré brevemente las estrategias metacognitivas.

Un aprendiente que utiliza una plataforma educativa se encuentra principalmente ante información que debe ser leída y procesada sin el apoyo directo del profesor. Por lo tanto, el usuario de una plataforma educativa debería tener las actitudes de un buen aprendiente y, sobre todo, debería poseer estrategias metacognitivas bien desarrolladas. A continuación mencionaré brevemente las estrategias metacognitivas.

Las estrategias metacognitivas implican una reflexión sobre el proceso de aprendizaje, el control, el monitoreo de las actividades de aprendizaje y la autoevaluación (O'Malley y Chamot, 1990: 137-139).

- Anticipación o planificación (*planning*).
- Atención general (*directed attention*).
- Atención selectiva (*selective attention*).
- Autogestión (*self-management*).
- Autorregulación (*self-monitoring*).
- Identificación de un problema (*problem identification*).
- Autoevaluación (*self-evaluation*).

Las estrategias metacognitivas, que favorecen la reflexión sobre el propio aprendizaje, ayudan a comprender las condiciones que permiten mejorar, organizar o planificar las actividades de aprendizaje. Este tipo de estrategias tienen una importancia decisiva tanto en el terreno de aprendizaje general como en el aprendizaje de una segunda lengua. O'Malley y sus colaboradores lo comprobaron y proponen en 1985 que los alumnos sin ningún tipo de estrategias metacognitivas son esencialmente aprendientes sin objetivo y sin habilidad para ver sus progresos, sus logros y qué orientación deben seguir para un aprendizaje futuro (Barbot, 1998: 42). En otro estudio, Tardif (1992) propone algo similar “la metacognición constituye una característica que diferencia a los aprendientes con dificultades de los aprendientes que no encuentran ninguna dificultad en su aprendizaje” (Barbot, 1998: 43).

Las estrategias metacognitivas, en primera instancia, promueven en los aprendientes una reflexión sobre su propio aprendizaje, y hacia un futuro, deberían generar aprendientes cada vez más autónomos en su aprendizaje. Por lo tanto, en un proyecto como éste, dirigido a aprendientes que se enfrentarán a una modalidad de aprendizaje en línea, definir el concepto de autonomía es fundamental.

2.5 El concepto de autonomía

Según las nuevas tendencias de la educación y de la enseñanza de lenguas, el hecho de que el aprendiente se vuelva autónomo en su aprendizaje es esencial. La autonomía se vuelve una característica importante para algunos, para otros se convierte en un objetivo. Otros más consideran la autonomía al mismo tiempo como un medio y un fin. Según Marie-José Barbot, al encargarse de su propio aprendizaje, el aprendiente “*apprend à apprendre ouvertement*,

cognitivement et explicitement”³² (2000: 21).

Autonomía en términos generales significa una “condición de quien, para ciertas cosas, no depende de nadie” (Real Academia Española, 2001). En general, se podría decir que la autonomía sería la capacidad de tomar la responsabilidad de sus propios asuntos. Richard Ryan y Cynthia Powelson indican que el término autonomía refiere “to ‘self-rule,’ i.e., regulating one’s own behavior and experience and governing the initiation and direction of action”³³ (1991: 5). Henri Holec (1988: 3) propone que autonomía en el aprendizaje es “la capacité de prendre en charge son propre apprentissage”³⁴. Encargarse de su propio aprendizaje concierne tomar la responsabilidad y asumir todas las decisiones respecto a ese aprendizaje, es decir:

- La determinación de los objetivos.
- La definición de contenidos y del avance utilizado.
- La selección de técnicas y métodos.
- El control del desarrollo de la adquisición (ritmo, momento, lugar, etc.)
- La evaluación de la adquisición lograda.

Un aprendiente autónomo es capaz de tomar todas las decisiones que conciernen su aprendizaje. La autonomía significa una valorización de la capacidad de cada individuo de autorregularse, autoevaluarse, etc.

La autonomía tiene una larga historia en educación. Surgió desde la corriente que tomaba al aprendiente como elemento de su propio aprendizaje (desde Platón, Comenius, Rousseau) (Barbot, 2000: 22). Sin embargo, el avance de las TIC ha contribuido a revalorar la corriente de la autonomía, al promover la reflexión sobre las deficiencias de los modelos tradicionales de enseñanza y poner en evidencia que estos modelos no son los más adecuados para el contexto contemporáneo y futuro. En un modelo tradicional, el profesor está al centro de la clase y es el transmisor del conocimiento, sin embargo, con la utilización de las TIC el rol del profesor se mueve hacia un asesor en la construcción del conocimiento.

³² “aprende a aprender de manera abierta, cognitiva y explícita”.

³³ “a autogobernarse, esto es, a regular el propio comportamiento y experiencia y, al mismo tiempo, regir el arranque y la dirección de acción”.

³⁴ “la capacidad de tomar a su cargo su propio aprendizaje”.

Durante un autoaprendizaje basado en las nuevas tecnologías, la autonomía del aprendiente se logra a partir de un cambio de paradigmas y también debe ser promovida la autoevaluación. A continuación se presenta el concepto de autoevaluación tal como será manejado en el marco de este proyecto.

2.6 Hacia un concepto de autoevaluación

Durante la planeación, se fijan los objetivos que se tratarán de alcanzar a lo largo del proceso de enseñanza aprendizaje. Se adaptan y se modifican de acuerdo a las necesidades y de acuerdo al nivel de los aprendientes. Pero, ¿cómo se determina el nivel actual de los aprendientes?, ¿cómo se determina si se alcanzaron las metas? La evaluación es una posible respuesta. Ella permite indicar si los objetivos fijados corresponden al nivel de los aprendientes; implementar nuevas estrategias de enseñanza o modificarlas según sea el caso; también permite conocer el grado de consecución de los objetivos al final de proceso educativo. Por lo tanto, la evaluación es parte integral del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El proyecto de diario de aprendizaje en desarrollo que expondré en el siguiente capítulo fue creado a partir del portafolio europeo de lenguas. En efecto, el MCER sugiere que la autoevaluación es una herramienta indispensable a lo largo del aprendizaje para el desarrollo de las diferentes competencias. Por ello, propone la utilización del portafolio europeo de lenguas para que el aprendiente se evalúe a sí mismo durante todo el proceso. El diario de aprendizaje tiene la misma finalidad. Por lo tanto, para entender mejor el proyecto, a continuación presentaré las generalidades acerca de la evaluación para después subrayar la relevancia de la autoevaluación.

2.6.1 Generalidades sobre la evaluación

La evaluación es una de las áreas más controvertidas en la educación. Uno de los debates se centra en si es objetiva o subjetiva, o cuán objetiva o subjetiva debe ser. Decidir qué evaluar, cómo evaluar y el seguimiento de la evaluación son los campos más discutidos. Aunque es una tarea compleja y difícil, no es posible concebir la educación sin la evaluación.

La evaluación aporta un mecanismo de regulación y control que permitirá realizar ajustes al proceso. La evaluación incluye actividades de medición cualitativa y cuantitativa, aunque

también incluye otros factores. Desde un punto de vista constructivista, es necesario incluir los siguientes factores (Díaz-Barriga Arceo y Hernández Rojas, 2002: 353):

- 1) Identificación del objeto de la evaluación, es decir, qué será evaluado.
- 2) Determinación de criterios para concretar la evaluación. Los criterios muestran la intención de la evaluación. Existen dos tipos: de realización (nombran los actos concretos que se esperan de los aprendientes) y de resultados (contemplan aspectos como pertinencia, precisión, originalidad, etc.).
- 3) Aplicación de una sistematización. La sistematización se consigue a partir de la utilización de técnicas, procesos e instrumentos.
- 4) Emisión de un juicio a partir de los puntos antes mencionados.
- 5) Toma de decisiones a partir de los datos obtenidos de la evaluación. Las decisiones pueden ser de tipo pedagógico, como ajustes y mejoras, o de tipo social, como acreditación, promoción o certificación.

En efecto, Frida Díaz-Barriga y Gerardo Hernández (2010: 309-310) proponen que la evaluación tiene dos funciones: una pedagógica y otra social. La función pedagógica tiene un carácter relativo a la regulación del proceso educativo y a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje. Desde esta perspectiva, se evalúa para obtener información sobre la eficacia de las estrategias de enseñanza y cómo está ocurriendo el proceso de aprendizaje en los alumnos. A partir de esta información es posible realizar ajustes para alcanzar una mejora educativa. La función social normalmente va más allá de la situación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Tiene que ver con la acreditación, la selección, la promoción y la certificación.

En el marco de la función pedagógica de la evaluación, es decir, en lo que concierne al proceso de enseñanza-aprendizaje, uno de los objetivos de la evaluación es obtener información acerca del grado de consecución del objetivo pedagógico planteado en un principio. Michèle Pendants expone que la evaluación sirve para “*mesurer la distance entre les intentions pratiques d’un sujet apprenant et les résultats obtenus à l’égard des objectifs fixés*”³⁵ (1998: 48). Para esto, es indispensable tener un objetivo fijado desde el inicio de la secuencia para saber qué se evaluará.

³⁵ “medir la distancia entre las intenciones prácticas de un aprendiente y los resultados obtenidos con respecto a los objetivos fijados”.

Según el momento en el que se realice la evaluación, algunos autores proponen que existen tres grandes tipos de evaluación: predictiva o diagnóstica, evaluación formativa y evaluación sumativa.

La tabla 1 presenta un cuadro inspirado en la propuesta de Michèle Pendanx, que modifiqué para agregar otros descriptores, con el fin de aclarar diferencias entre los distintos tipos de evaluaciones (Pendanx, 1998: 50).

Tabla 1. Cuadro comparativo entre las principales modalidades de evaluación.

	Antes del proceso de aprendizaje Evaluación diagnóstica	Durante el proceso de aprendizaje Evaluación formativa	Al final del proceso de aprendizaje Evaluación sumativa
Función social según Pendanx	Orientación	Regulación	Certificación
Función según Díaz-Barriga y Hernández Rojas	Pedagógica	Pedagógica	Social
Función pedagógica según Pendanx	Diagnóstica	Formativa	Sumativa
Evaluador según Díaz-Barriga y Hernández Rojas	Docente	Docente Aprendiente	Docente Una institución externa
Aspecto evaluado según Díaz-Barriga y Hernández Rojas	Los prerrequisitos necesarios para un aprendizaje futuro La capacidad para adquirir una competencia	El grado de adquisición de una competencia El camino individual de un aprendiente	El dominio puntual de una competencia

Una evaluación constructivista (véase Díaz-Barriga y Hernández Rojas, 2002) pone énfasis en los procesos de aprendizaje, mientras que la evaluación tradicional suele dar mayor peso a los productos observables y no a los procesos de elaboración o construcción que les dan origen. Es cierto que los productos observables son resultado de la aplicación de los procesos constructivos. Sin embargo, las conductas que demuestran la ocurrencia de algún tipo de aprendizaje están respaldadas por un proceso cognitivo más complejo.

La autoevaluación permite a los aprendientes tomar conciencia acerca de sus propios aprendizajes y de los factores que en ellos intervienen. En la autoevaluación se contrasta el nivel de aprendizaje con los logros esperados en los diferentes criterios. Como mencioné al principio de la sección, la evaluación es indispensable en el proceso de enseñanza-aprendizaje para saber en dónde estamos y así tomar decisiones para decidir a dónde llegar. Autores como Frida Díaz-Barriga y Gerardo Hernández la incluyen dentro del proceso de aprendizaje y afirman su importancia. Por lo tanto, en un proceso en el cuál el aprendiente es autónomo, es necesario también que el aprendiente se evalúe a sí mismo. Así, la autoevaluación se convierte en una herramienta indispensable para determinar el grado de consecución de los objetivos cuando el aprendiente trabaja de forma autónoma.

En una interpretación constructivista de la evaluación, una de las metas es desarrollar la capacidad de autorregulación y autoevaluación en los aprendientes (Díaz-Barriga y Hernández Rojas, 2002: 365). La autoevaluación es entonces igual de relevante que el aprender de una forma significativa y aprender a aprender.

Marie-José Barbot define la autoevaluación como *“l’opération mentale par laquelle l’apprenant qui doit résoudre un problème d’apprentissage mesure ses propres capacités et les efforts à accomplir pour vérifier s’il est à même de franchir les obstacles qu’il va rencontrer pour obtenir les résultats espérés”*³⁶ (2000: 61). Desde otra perspectiva, Jack Richards considera que *“self-monitoring or self-observation refers to a systematic approach to the observation, evaluation, and management of one’s own behavior in order to achieve a better understanding and control over the behavior”*³⁷ (2005: 34).

Al autoevaluarse, el aprendiente genera una representación mental del estado actual de sus competencias y define sus debilidades, fortalezas y oportunidades. Posteriormente, el aprendiente deberá asumir la responsabilidad de su aprendizaje al tomar decisiones sobre sus estrategias y crear planes. Para ello puede echar mano de diversas herramientas:

- Rúbricas de autoevaluación que contengan los objetivos esperados y los criterios de valoración.

³⁶ “la operación mental por la cual el aprendiente que debe resolver un problema de aprendizaje pondera sus propias capacidades y los esfuerzos que debe llevar a cabo para comprobar si está en medida de superar los obstáculos que enfrentará para obtener los resultados esperados”.

³⁷ “el auto-monitoreo o la auto-observación remite a abordar de manera sistemática la observación, la evaluación y la gestión del propio comportamiento con el fin de conseguir un mejor entendimiento y control del comportamiento”.

- Cuestionarios-guía con los principales puntos a evaluar.
- Diarios de aprendizaje.
- Portafolios de clase o electrónicos.

Con el cambio de paradigma, el interés por el uso de formas no tradicionales de evaluación ha aumentado. Según Jack Richards (2005: 336), aunque las formas tradicionales de evaluación pueden proporcionar ciertas mediciones válidas del desempeño de los aprendientes, usualmente fallan en proveer la información que les interesa a los profesores, principalmente, lo que los aprendientes *pueden* hacer en una segunda lengua. Estas nuevas herramientas de evaluación “*focus more on measuring learner’s ability to use language holistically in real-life situations*”³⁸ (Richards, 2002: 336).

Nos detendremos aquí con más detalle en dos de ellas: el portafolio y el diario de aprendizaje, ya que ambas son la base de la propuesta que presentaré en el capítulo siguiente.

La autoevaluación no sólo genera autonomía en el aprendiente, sino que también fomenta el aprendizaje, es decir, es una herramienta para aprender. El aprendiente genera una representación de su estado actual que consistente principalmente en la reflexión sobre su propio aprendizaje al comprender las condiciones que ayudan a mejorar, a organizar o a planificar sus actividades de aprendizaje. Esta estrategia metacognitiva de aprendizaje es decisiva, puesto que sin ella, como lo mencionamos anteriormente, son aprendientes sin objetivo y sin habilidad de ver sus progresos, sus logros para orientar su aprendizaje futuro.

2.6.2 El portafolio como herramienta de autoevaluación formativa

Mi idea de diario de aprendizaje surge de uno de los componentes del portafolio europeo de lenguas que el MCER recomienda, así como de las formas de evaluación de diferentes manuales de lengua. El portafolio sirve para que los alumnos documenten “su progreso en la competencia plurilingüe mediante el registro de experiencias de aprendizaje de todo tipo con respecto a una amplia serie de lenguas” (Instituto Cervantes, 2002: 20). Antes de empezar a describir mi propuesta de diario de aprendizaje, explicaré brevemente en qué consiste el portafolio para el aprendizaje y el portafolio europeo de lenguas.

³⁸ “se centran más en medir la habilidad del aprendiente para utilizar el lenguaje de una forma holística en situaciones de la vida real”

El MCER utiliza el término *portfolio* derivado de la traducción del inglés *European Language Portfolio*. Utilizaré el término “portfolio” para referirme específicamente al portfolio europeo de lenguas, mientras que utilizaré “portafolio” en las demás ocasiones.

Aunque existen muchas concepciones sobre el portafolio en la educación, revisaré aquí las que considero más importantes para después pasar al portfolio europeo de lenguas.

Frida Díaz-Barriga y Gerardo Hernández mencionan que un portafolio es una técnica de evaluación semiformal, también llamada evaluación de portafolio o de carpeta. La evaluación mediante un portafolio consiste en “hacer una colección de producciones o trabajos (por ejemplo, ensayos, análisis de texto, composiciones escritas, problemas matemáticos resueltos, dibujos, ideas sobre proyectos, reflexiones personales, grabaciones, ejercicios digitalizados) e incluso de algunos instrumentos o técnicas evaluativas que los aprendices realizan durante un cierto episodio o ciclo educativo” (Díaz-Barriga Arceo y Hernández Rojas, 2002: 374). Este tipo de técnicas de evaluación funciona para la mayoría de las asignaturas, como matemáticas, física, historia, lengua, etc.

Scallon realiza una selección de varias definiciones de portafolio en la educación. Empieza exponiendo cómo surge el portafolio en el Reino Unido hacia 1984, cuando se concibe un boletín escolar orientado gradualmente hacia un modelo de portafolio (Scallon, 2004: 286) para describir el progreso de los aprendientes. A continuación, retomaré las definiciones propuestas por Scallon:

En 1998, Forgette y Giroux plantean que el portafolio o carpeta de aprendizaje es un “*recueil contenu et systématique d’une variété de données qui témoignent du progrès de l’élève par rapport à la maîtrise d’une compétence jugée à partir d’une échelle descriptive*” (citado por Scallon, 2004: 288).³⁹

Otros autores amplían la definición. Así, Linn y Gronlund en 2000 proponen que “*a student portfolio is a purposeful collection of pieces of student work. Portfolios are sometimes described as portraits of a person’s accomplishments. Using this metaphor, a student portfolio is usually a self-portrait, but one that often has benefited from guidance and feedback from a*

³⁹ “recolección contenida y sistemática de una variedad de datos que demuestra el progreso del alumno en relación al dominio de una competencia juzgada partir de una escala descriptiva”.

teacher and sometimes from other students”⁴⁰ (citado por Scallon, 2004: 288).

Existen al menos tres tipos de portafolios, también llamados portafolios de competencias (Scallon, 2004: 294):

- Portafolio de aprendizaje o formativo es la colección de todos los trabajos realizados por el aprendiente acompañados de comentarios reflexivos; la colección se construye desde primer momento en que el aprendiente realiza alguna actividad.
- Portafolio de presentación o certificativo (para certificar una o más competencias) es una selección de trabajos específicos de la colección anterior. El propósito de esta selección es conducir al aprendiente a seleccionar una parte de su proceso de aprendizaje. El aprendiente puede escoger los mejores trabajos que realizó en un momento preciso del proceso. También puede describir su progreso con respecto a una progresión.
- Portafolio de evaluación es la selección por el aprendiente de sus mejores trabajos, o una selección impuesta, realizada al final de un periodo de formación. Los trabajos contenidos en portafolio pueden servir como evidencias de una competencia que el aprendiente debe dominar.

A diferencia de la concepción del portafolio en educación, el portfolio europeo de lenguas está compuesto por tres principales secciones: el pasaporte de lenguas, una biografía de competencias comunicativas en lengua y la colección de trabajos, escritos, etc.

El pasaporte es un elemento certificativo de presentación del documento, en él se propone una visión general de las lenguas dominadas por el usuario. La biografía de competencias comunicativas en diferentes lenguas permite al alumno realizar una autoevaluación para determinar su nivel de competencia comunicativa en cada una de las lenguas con base en descriptores de competencias y criterios de evaluación. La colección de trabajos incluye los trabajos que se consideren como pruebas de sus competencias y evidencias de su aprendizaje (Little y Simpson, 2004: 3-4).

⁴⁰ “un portafolio del estudiante es una colección intencionada de elementos del trabajo del estudiante. Los portafolios a veces son descritos como retratos de los logros de una persona. Siguiendo la misma metáfora, un portafolio del estudiante es usualmente un autoretrato, pero que normalmente ha recibido guía y retroalimentación por parte de un profesor e incluso de otros estudiantes”.

Los objetivos del *portfolio europeo de lenguas* son variados. Uno de ellos es animar “a los alumnos para que incluyan con regularidad anotaciones que actualicen la información sobre su grado de dominio de cada lengua, a partir de la autoevaluación” (Instituto Cervantes, 2002: 20). Otro objetivo principal concierne a la autoevaluación y está presente desde la biografía de competencias comunicativas y la colección de trabajos por parte del alumno. Así, el portafolio permite la reflexión sobre los productos incluidos y sobre los aprendizajes logrados.

El portfolio europeo de lenguas está concebido para incluir no sólo los documentos oficiales que acrediten el grado de dominio de cada lengua durante todo su aprendizaje, sino también incluir un registro de experiencias más informales con respecto al contacto con otras lenguas (Instituto Cervantes, 2002: 173).

2.6.3 El diario de aprendizaje como herramienta de evaluación formativa

Mi propuesta de diario de aprendizaje proviene del segundo componente del portfolio (a saber, la biografía de competencias comunicativas) y de diversas propuestas de autoevaluación en diferentes manuales de aprendizaje de una segunda lengua, por ejemplo la serie de libros *Interchange* publicados por Cambridge University Press (Richards, 2005). La autoevaluación de competencias comunicativas se realiza principalmente a partir de fichas de autoevaluación en forma de matrices.

La matriz está compuesta por una primera columna que indica los descriptores de las competencias. Los descriptores están formulados en primera persona mediante la fórmula *can do* (“soy capaz de”), por ejemplo, “soy capaz de describir a mi familia, mi mamá, mi papá y mis hermanos”. La matriz también contiene una primera fila que muestra los diferentes criterios de evaluación. El aprendiente revisa los descriptores y determina con base en los criterios su nivel de competencia.

A continuación, la figura 11 muestra una imagen de una matriz de habilidades de recepción oral. La primera columna muestra los descriptores y la primera fila contiene los criterios de evaluación. De acuerdo con su propia percepción, el aprendiente contesta lo que considera pertinente.

Figura 11. Matriz de autoevaluación según descriptores para la habilidad de recepción oral. David Little y Barbara Simpson (2004).

Goal-setting and Self-assessment Checklist

Language: _____ **Skill:** **LISTENING**

*This is a checklist of LISTENING skills drawn from the illustrative scales in the Common European Framework. Use this checklist (a) to set personal learning goals and (b) to record your progress in achieving these goals. Decide what evaluative criteria you want to use in the three righthand columns, and enter dates to record your progress. For example:
 I can do this *with a lot of help, **with a little help, *** on my own
 I can do this *with a lot of effort, **under normal circumstances, ***easily in any context*

Level A1	My next goal	*	**	***
<i>I can understand basic words and phrases about myself and my family when people speak slowly and clearly</i>				
<i>I can understand simple instructions, directions and comments</i>				
<i>I can understand the names of everyday objects in my immediate environment</i>				
<i>I can understand basic greetings and routine phrases (e.g., please, thank you)</i>				
<i>I can understand simple questions about myself when people speak slowly and clearly</i>				
<i>I can understand numbers and prices</i>				
<i>I can understand days of the week and months of the year</i>				
<i>I can understand times and dates</i>				

Un diario de aprendizaje⁴¹ es un método para recopilar información. De acuerdo con Fred Genesee y John A. Upshur, el principal uso de diarios, entrevistas y cuestionarios es “*the collection of information about students’ backgrounds and about teaching and learning processes: for example, information about students’ goals or expectations about second language learning; their feelings and attitudes about themselves*” (1996: 119).⁴² Estos métodos también sirven para obtener información sobre el nivel general de competencia en una segunda lengua, por ejemplo, producción escrita en el caso de diarios y cuestionarios; producción oral en el caso de entrevistas. Como bien lo mencionan Genesee y Upshur, también pueden servir para el desarrollo de la autoevaluación en el aprendiente (1996: 119).

⁴¹ En inglés, *Learning Journal*, en francés *Journal d’apprentissage*.

⁴² “la colecta de información acerca del entorno del aprendiente y sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje: por ejemplo, la información relativa a los propósitos de los aprendientes o a sus expectativas acerca del aprendizaje de una segunda lengua; sus sentimientos y sus actitudes hacia sí mismos”.

Un diario en la educación es una conversación “*between students and teachers*” (Genesee y Upshur, 1996: 119). Así, promueve oportunidades para que el aprendiente tenga una retroalimentación sobre sus comentarios, notas y apuntes. Para que esto suceda, los diarios deben utilizarse en una forma interactiva, es decir, estas técnicas deben compartirse con los profesores para que ellos expresen a través de comentarios escritos u orales, retroalimentación.

Se podría decir que el portfolio y el diario son muy similares. Ambos son técnicas semi formales de evaluación con el propósito de generar un aprendiente autónomo. Ambos se basan en un grado de reflexión sobre el progreso de aprendizaje y autoevaluación. Ambos proponen la utilización de evidencias para ejemplificar el nivel de desarrollo de las competencias y ambos forman una colección. Finalmente, ambos funcionan para realizar una autoevaluación de las competencias. Sin embargo, un diario de aprendizaje difiere del portfolio en diferentes aspectos. En principio, el portfolio fue concebido como una colección de trabajos o actividades significativas coleccionadas o seleccionadas durante el aprendizaje de un alumno para promover una reflexión sobre su propio progreso, es decir, es una colección de actividades o trabajos ya realizados durante un periodo de aprendizaje. El portfolio europeo de lenguas innova al incluir matrices o parrillas⁴³ de autoevaluación. Mi propuesta de diario de aprendizaje se acerca más a una evaluación certificativa, al pretender ser una técnica de evaluación que colecciona evidencias de la autoevaluación del aprendiente para comprobar lo descrito según la percepción del aprendiente. Además, esta técnica incluye la interactividad y la retroalimentación del profesor en las entradas de diario del aprendiente.

Mientras el portafolio es una colección o selección de evidencias realizada durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, las evidencias del diario de aprendizaje son realizadas al momento de realizar la autoevaluación, con el propósito de dar muestra de su competencia, es decir, las evidencias en el diario de aprendizaje son producidas *ex profeso* para comprobar la competencia que específicamente está siendo evaluada. Por ejemplo, si elige “puedo describir a mi familia”, el aprendiente lo ejemplificará a partir del estímulo propuesto, describiendo brevemente a los miembros de su familia.

Actualmente, la plataforma educativa Moodle tiene pocas herramientas para que los aprendientes practiquen la autoevaluación. En Moodle pueden crearse instrumentos de

⁴³ Este término es el utilizado por el MCER.

autoevaluación a partir de los módulos ya existentes, pero no existe un módulo pensado específicamente para la autoevaluación. Considero que aplicar una propuesta de diario de aprendizaje en proceso como la expresada anteriormente, enriquece la oferta de estilos de aprendizaje en la plataforma. Además, provee un instrumento indispensable tanto a alumnos como profesores para desarrollar estrategias metacognitivas como la autoevaluación y la autorregulación, elementos indispensables para el aprendizaje autónomo en una plataforma educativa como Moodle.

En el siguiente capítulo, revisaré de forma más detallada los avances de elaboración de un diario de aprendizaje para la plataforma educativa Moodle.

Capítulo III. Propuesta: relación del proyecto y resultados

En el presente capítulo, presentaré las etapas de desarrollo del diario de aprendizaje: antecedentes, descripción, problemas y soluciones, y perspectivas.

3.1 Desarrollo del diario de aprendizaje

Como vimos anteriormente, diversas instituciones han implementado algunas de las submodalidades en la plataforma Moodle probablemente debido a su versatilidad, adaptabilidad al contexto, robustez y, evidentemente, su disponibilidad. Moodle permite seleccionar, ajustar y adaptar sus propiedades según las necesidades pedagógicas e institucionales.

Como lo mencioné en el primer capítulo, escogí desarrollar mi proyecto en la plataforma Moodle por varias razones. Las dos principales, fueron, en primer lugar, mi propia familiaridad con la plataforma y, en segundo lugar, su potencial de aplicación. En efecto, meses antes de iniciar el presente proyecto, tuve un primer contacto con la plataforma Moodle ya que en una materia de mi licenciatura en sistemas me fue necesario realizar un trabajo sobre la descripción de las principales herramientas para la educación en línea. En dicho trabajo, el funcionamiento, las propiedades y los módulos de la plataforma Moodle fueron el tema principal a tratar; posteriormente, surgió la oportunidad de tomar un curso en línea. Así, durante esta experiencia, percibí la falta de herramientas que promovieran el desarrollo de estrategias metacognitivas en el aprendiente por lo que nació la idea de crear el presente módulo y realizar esta propuesta.

La segunda razón tiene un alcance más amplio. Desde mi modesta experiencia, considero que al utilizar esta plataforma, mi propuesta –una vez plenamente desarrollada– podría ser implementada en alguna institución debido a que, como lo ejemplifico en el apartado 1.2, varias instituciones han adoptado Moodle por sus principales ventajas (versatilidad, robustez y adaptabilidad).

Con respecto a la plataforma, Moodle es un ambiente virtual de aprendizaje de código abierto que permite la creación de sitios web con propósitos educativos. Gracias a su gratuidad, versatilidad y adaptabilidad, pude desarrollar un sitio privado, “Languages at Home”, para

realizar las pruebas necesarias para este trabajo. Así, creé un curso especial – English Basic 103 – partiendo del supuesto de que ya está elaborada toda la secuencia didáctica y ubiqué el diario de aprendizaje –*Learning Journal Unit 4 and 5*– al final. La figura 12 muestra los cursos disponibles en el sitio Moodle y la figura 13 muestra la localización de nuestro diario de aprendizaje con respecto a un contenido didáctico hipotético.

Figura 12. Muestra los cursos disponibles en el sitio Moodle Languages at Home.

The image shows three course listings on a Moodle site. Each listing includes the course name in blue text and the teacher's name 'ulises ulises' below it. To the right of each course name is a grey button labeled 'English Basic group 101'.

- English Basic 101**
Teacher: ulises ulises
- English Basic 102**
Teacher: ulises ulises
- English Basic 103**
Teacher: ulises ulises

Figura 13. Muestra la ubicación del diario de aprendizaje: *Learning Journal Unit 4 and 5*.

The image shows a 'Topic outline' section from a Moodle course. It lists several topics, with the 'Learning Journal Unit 4 and 5' topic highlighted in blue. Each topic has a corresponding icon and a grey button on the right side.

- News forum** (speech bubble icon)
- 1 English** (topic number 1, grey background)
 - Situations in which you normally introduce yourself - Starter (speech bubble icon)
 - Introductions -Understanding a text (document icon)
 - introductions lesson 1-Understanding a text (book icon)
 - Quiz on introductions - Evaluation (quiz icon)
 - Describing places
 - Mexico City Tourist Places -Starter (speech bubble icon)
 - Descriptive text about a place about Mexico City -Warming up (document icon)
 - Mexico City Leaflet -Main activity (document icon)
 - Learning Journal Unit 1 -Evaluation (document icon)
- 2 Not available** (topic number 2, grey background)
- 3** (topic number 3, grey background)
- 4 Learning Journal Unit 4 and 5** (topic number 4, blue background)

Para la creación de un diario de aprendizaje, se debe seleccionar en qué parte de la secuencia didáctica se ubicará. Posteriormente se debe agregar el tipo de recurso: *Learning Journal*. El diario de aprendizaje de este proyecto tendrá la función pedagógica de autorregulación del proceso de aprendizaje del propio alumno al final del aprendizaje. Por lo anterior, *Learning Journal Unit 4 and 5* se encuentra al final como lo muestra la figura 13.

Cabe señalar que el presente diario de aprendizaje, *Learning Journal Unit 4 and 5*, fue diseñado con el fin de cumplir una doble función: la autoevaluación y la evaluación certificativa.

En cuanto a la autoevaluación, un medio regido por la autonomía en el aprendizaje ante la ausencia del apoyo inmediato del profesor vuelve indispensable el desarrollo de ciertas estrategias como la autorregulación. Como lo menciona Henri Holec (1988: 3), al encargarse de su propio aprendizaje, el aprendiente debe tomar la responsabilidad y asumir todas las decisiones. Una de ellas concierne la evaluación de la adquisición lograda. Recordemos que, al hacerse cargo de su propio aprendizaje, el aprendiente “aprende a aprender de manera abierta, cognitiva y explícita” (véase Barbot, 2000: 21), por lo que se vuelve imprescindible que desarrolle estrategias metacognitivas como la autoevaluación.

Así, el diario de aprendizaje, al encontrarse al final de la secuencia, favorece la autoevaluación y permite a los aprendientes tomar conciencia acerca de sus propios aprendizajes cuando determinan el grado de ejecución de una competencia según un criterio de evaluación, además de tener que reflexionar sobre una evidencia que ejemplifique dicha competencia.

Vimos ya que gracias a la autoevaluación se contrasta el nivel de aprendizaje alcanzado con los logros esperados en los diferentes criterios. En una interpretación constructivista de la evaluación, una de las metas es desarrollar la capacidad de autorregulación y autoevaluación en los aprendientes (Díaz-Barriga y Hernández Rojas, 2002: 365). La autoevaluación es entonces igual de relevante que el aprender de una forma significativa y aprender a aprender. Al autoevaluarse, el aprendiente genera una representación mental del estado actual de sus competencias y define sus debilidades, fortalezas y oportunidades. Posteriormente, el aprendiente deberá asumir la responsabilidad de su aprendizaje al tomar decisiones sobre sus estrategias y crear planes.

En cuanto a la función certificativa en el diario de aprendizaje, las evidencias permiten el contraste con los descriptores de las competencias para que el profesor *certifique* que el

aprendiente ha desarrollado la competencia. Sin embargo, no existe una asignación de una calificación por la ejecución de la tarea, sólo una retroalimentación sobre los puntos débiles de la evidencia. Así, el aprendiente es invitado a poner en ejecución estrategias para disminuir el grado de separación entre el descriptor de la competencia y la evidencia. Así, mi propuesta de diario de aprendizaje combina autoevaluación y evaluación certificativa, pues sirve para coleccionar evidencias de la autoevaluación del aprendiente destinadas a comprobar lo descrito en la competencia según la percepción del aprendiente. La función que prevalece es finalmente la pedagógica, al tratarse de una herramienta de auto y heretorregulación.

En efecto, para el presente diario de aprendizaje, preferí no asignar una calificación a la ejecución de la tarea ya que disminuiría la función pedagógica de la evaluación: regular el proceso de aprendizaje para ajustar las condiciones pedagógicas (Díaz-Barriga y Hernández Rojas, 2010: 325). Así, en este caso el aprendiente podría no contestar de acuerdo a su representación mental con respecto a los descriptores de las competencias y buscar solamente la respuesta correcta en un afán de conseguir una calificación aprobatoria que certifique su aprovechamiento.

Durante la creación del diario de aprendizaje, fue necesario indicar las siguientes características, la figura 14 muestra gráficamente los elementos para la creación del diario de aprendizaje:

- a. Nombre de la actividad
- b. Descripción e instrucciones para los aprendientes
- c. Frase principal: Indica la oración principal de a la cual los descriptores estarán subordinados. Se recomienda utilizar la fórmula “*can-do*” (“puedo...”) en primera persona del singular. Esta fórmula indicará lo que aprendiente podrá hacer a partir de los descriptores de las competencias. Un ejemplo:
 1. Oración principal: *I can*
 2. Descriptor: *describe each member of my family saying their principal physical characteristics.*
 3. Resultado: *I can describe each member of my family saying their principal physical characteristic.*
- d. Selección del tiempo disponible para la actividad.

- e. Indicación de una calificación. El módulo deja en manos del instructor la decisión de asignar o no una calificación, en función de las necesidades pedagógicas específicas.⁴⁴
- f. Los descriptores de las competencias en función de la oración principal.

Figura 14. Creación de un diario de aprendizaje.

The image shows a screenshot of a web-based form titled "Learning Journal in topic". The form is divided into several sections, each highlighted with a red box and labeled with a letter in a red circle:

- A)** "Learning Journal Name*" text input field.
- B)** "Description and instructions*" text area containing the text "Select the option according to your situation."
- C)** "Main Sentence of the chart*" text input field containing the text "I can".
- D)** "Restrict answering to this time period" section, which includes a checkbox for "Restrict answering to this time period" and two rows of date pickers for "Open" and "Until" (both set to 6 June 2011 13:40).
- E)** "Grade" dropdown menu set to "100" and "Format" dropdown menu set to "HTML format".
- F)** "Descriptor 1" section with a "Descriptor" input field containing the text "introduce myself to other".

⁴⁴ Para este trabajo, consideré dejar esta opción deshabilitada ya que de lo contrario el aprendiente puede sentirse exclusivamente preocupado por obtener una alta calificación, convirtiendo así una evaluación formativa en una evaluación meramente sumativa.

A continuación describiré el diario de aprendizaje en proceso, los problemas y posibles soluciones, y las perspectivas.

Diario de aprendizaje en desarrollo, *Learning Journal Unit 4 and 5*

Mi propuesta se basa en las ventajas de las dos técnicas propuestas en el capítulo anterior, es decir, por un lado, la autoevaluación con base en matrices de competencias provenientes del portfolio y, por el otro, la interactividad y la retroalimentación del diario a partir de una conversación entre el profesor y el aprendiente sobre los progresos. Entonces, el aprendiente realiza una autoevaluación sobre sus competencias en una matriz parecida a la propuesta por el portfolio, posteriormente ejemplifica o da evidencias sobre su aprendizaje con base en lo contestado en la matriz. El profesor revisa, aconseja y retroalimenta para que el aprendiente supere sus debilidades, aproveche sus áreas de oportunidad y reconozca sus fortalezas.

A la unidad que forman la ficha o matriz de autoevaluación de competencias, las evidencias para ilustrar las competencias y la retroalimentación del profesor sobre lo propuesto por el aprendiente, lo denominaré “una entrada de diario”. Entonces, desde mi perspectiva, un diario de aprendizaje sería una colección de diferentes entradas de diario incluyendo una reflexión del aprendiente sobre su progreso.

El proyecto contaba en su etapa inicial, antes de la redacción de este documento, con seis descriptores –tres para la unidad 4 y tres para la unidad 5 del libro *Interchange 2*. La figura 15 muestra el diario de aprendizaje en su etapa inicial. Sin embargo, durante la redacción de este trabajo hubo pequeñas modificaciones, sobre todo en la redacción de los descriptores de la competencia, que llevaron a su etapa de diario de aprendizaje en proceso.

Figura 15. Learning Journal Units 4 and 5. Etapa inicial.

LAH ► EB103 ► Learning Journals ► Learning Journal Unit 4 and 5

Click on the button to start or edit your Learning Journal

How well can you do these things? Check and write an example.

I can	perfectly	nearly	hardly	Examples or comments
	:)	:	:	
exchange information about my favorite dishes . . .				
talk about my last meal I had in a restaurant . . .				
describe recipes using cooking methods and sequence adverbs.				
ask questions about plans . . .				
answer questions about plans . . .				
give travel advices using . . .				

There are no answers

Start or edit my Learning Journal

A lo largo de la redacción de mi tesina, reflexioné sobre los descriptores, surgieron algunos problemas y decidí realizar ciertas modificaciones en pro de mayor claridad. Sin embargo, es necesario precisar que el diario de aprendizaje en proceso tuvo la forma actual desde el inicio de la redacción del capítulo 2. La figura 16 muestra el diario de aprendizaje en proceso con diez descriptores –seis para la unidad 4 y cuatro para la unidad 5 del libro *Interchange 2*. A continuación se presenta la bitácora con los problemas, las reflexiones y las posibles soluciones que surgieron en la reformulación de los descriptores.

**Figura 16. Learning Journal Unit 4 and 5.
Diario de aprendizaje en proceso.**

Click on the button to start or edit your Learning Journal

How well can you do these things? Check and write an example.

I can	perfectly	nearly	hardly	Examples or comments
	:)	:	:(
exchange information about my favorite dishes using present simple.				
talk about my last meal I had in a restaurant using past simple.				
describe recipes using cooking methods.				
express which food I like.				
express which food I dislike.				
give instruction to prepare a sandwich using imperative and sequence adverbs.				
describe my next vacations using will.				
ask questions about plans using be going to.				
give travel advices modals for necessity and suggestion.				
suggest a place to visit in my hometown giving a recommendation.				
tell the difference of usage between be going to and will to express future actions.				

There are no answers

3.2 Bitácora

La formulación de los descriptores de competencia

Un elemento importante del diario de aprendizaje es la formulación de los descriptores de competencia. Durante la formulación y reformulación surgieron principalmente las siguientes preguntas:

- ¿Cuál es el punto de partida para formular los descriptores –los objetivos de aprendizaje, los temas, los puntos gramaticales–?
- ¿Cómo elaborar descriptores para las actividades de recepción y producción que al mismo tiempo los aprendientes puedan dejar una evidencia de aproximadamente una oración?⁴⁵
- En actividades de autoevaluación, ¿cómo los aprendientes podrán evaluarse la producción oral si lo único que tienen es una computadora disponible?
- ¿Cómo se pueden formular descriptores para la recepción escrita que al mismo tiempo el aprendiente pueda dejar una evidencia?
- ¿Qué hacer cuando los descriptores implican una evidencia mucho más compleja que una simple oración?
- ¿Cuál debe ser la complejidad de los descriptores?

El primer problema que surgió al momento de realizar el diario de aprendizaje fue cómo establecer el descriptor de la competencia claro, coherente y sencillo. Al tener poca familiaridad con el nuevo enfoque de competencias, esta tarea representó para mí un gran reto.

En un inicio, para la formulación de los descriptores, seguí la matriz de autoevaluación propuesta⁴⁶ por David Little y Barbara Simpson (2004) en su documento sobre el portfolio europeo. La matriz muestra los descriptores formulados en la primera persona del singular utilizando el modal *can*. Cabe señalar que en una lectura posterior encontré que a este tipo de formulación también se le denominaba *can-do statement*. Así, el primer diario de aprendizaje siguió la tendencia mostrada por Little y Simpson.

En una lectura posterior del MCER, descubrí que en él se realiza una serie de sugerencias para la formulación de descriptores. Las principales sugerencias que encuentro importantes y que estuvieron presentes en el desarrollo del diario de aprendizaje en proceso son:

- La formulación positiva. Es común encontrar escalas del dominio de lengua redactadas en forma negativa. Sin embargo, se recomienda que sean redactados en forma positiva ya que

⁴⁵ Actualmente el sistema sólo permite dejar evidencias en forma de una oración.

⁴⁶ Más arriba, Figura 11 muestra la matriz antes mencionada.

en ciertos momentos pueden servir como objetivos, más que simple instrumentos para seleccionar examinados. Una complicación que se añade a la formulación positiva consiste en que en el dominio lingüístico comunicativo existen elementos que no son acumulativos; sino que existe una interdependencia de grado entre lo que el alumno dice y : a) el ajuste por parte del interlocutor, b) la posibilidad de pedir aclaración y c) la posibilidad de pedir ayuda a la hora de formular lo que se quiere decir, por ejemplo: “Comprendo generalmente el habla clara y normalizada sobre asuntos cotidianos que va dirigido a mí, siempre y cuando pueda pedir una repetición o reformulación.” (descriptor ligeramente modificado a partir del propuesto en el MCER, Instituto Cervantes, 2002: 197).

- Precisión. Los descriptores deben describir tarea concretas y, en su caso, grados concretos de destreza. Así, será necesario evitar vaguedades del tipo: “muestra un conjunto de estrategias adecuadas” (Instituto Cervantes, 2002: 198). Sería necesario especificar cuáles estrategias y cómo se determina si son adecuadas o no.
- Claridad. Es común encontrar descriptores redactados con terminología lingüística especializada. Se recomienda redactar los descriptores con una sintaxis sencilla y una estructura explícita.
- Formulación “*I can*” (“puedo”). Cambiar de una formulación en tercera persona, hacia una en primera persona. En un principio, se centra en el aprendiente para cambiar de perspectiva hacia lo que el aprendiente debe realizar y se deja al aprendiente la tarea de reflexionar sobre lo que sabe.

Además, existen otras teorías que en una reflexión posterior podrían ayudar a mejorar la claridad y precisión de los descriptores de competencia. Las lecturas sobre la teoría del escalonamiento y la metodología para la elaboración de descriptores (Díaz Barriga y Hernández (2010: 343) son otras que pueden ser tomadas en cuenta. Éstas proponen que se debe seleccionar la competencia o el producto que se desea valorar. En este caso es necesario precisar la competencia lingüística, habilidad lingüística, procedimiento o producto que se interesa valorar.

Por ejemplo: la capacidad de presentarse de forma escrita lo más formal posible. Para ello, se debe proponer observar algunos ejemplos modélicos. Se puede realizar una exploración de diferentes modelos de la competencia, habilidad o producto a desarrollar con el objetivo de determinar las características que lo definen. Posteriormente, es preciso identificar los

indicadores de desempeño. Se entiende por indicadores de desempeño las características principales que el producto, competencia, habilidad o proceso modelo tiene a partir de la actividad anterior. De acuerdo con el ejemplo anterior, los indicadores de desempeño pueden ser los siguientes: mencionar el nombre completo, decir la edad, hablar de sus estudios o de su trabajo, todo ello con particular cuidado en aspectos lingüísticos tales como ortografía y gramática.

En cuanto a la formulación de los descriptores del diario de aprendizaje en su etapa inicial, recurrí a los objetivos y temas del libro de texto *Interchange 2*. Así, en la unidad 4 del libro, se propone que el aprendiente desarrolle la capacidad de hablar sobre comida, expresar gustos, describir el refrigerio favorito y algunas actividades; para la unidad 5 el aprendiente desarrollará la capacidad de hablar sobre sus planes y dar recomendaciones sobre lugares, por lo que surgieron los siguientes descriptores:

- *I can exchange information about food.*⁴⁷
- *I can talk about my last meal I had in a restaurant.*⁴⁸
- *I can describe recipes using cooking methods and sequence adverbs.*⁴⁹
- *I can ask questions about plans.*⁵⁰
- *I can answer questions about plans.*⁵¹

Sin embargo, después de una revisión del diario en su etapa inicial y de la redacción del segundo capítulo, surgieron varios señalamientos importantes. Aunque como lo describo en el capítulo 2, por un lado Gérard Scallon y por otro Haydée Silva concluyen que las competencias no son los objetivos de aprendizaje, en el presente proyecto los objetivos son un importante punto de partida y de referencia para la formulación de descriptores cuando no se tiene familiaridad con el desarrollo de las competencias. Por ello, en un trabajo posterior será necesario volver a afinar los descriptores.

La inclusión de los puntos gramaticales en los descriptores

⁴⁷ “Puedo intercambiar información sobre comida.”

⁴⁸ “Puedo hablar acerca de la última comida que tuve en un restaurante.”

⁴⁹ “Puedo describir recetas utilizando métodos de cocción y adverbios de secuencia.”

⁵⁰ “Puedo crear preguntas relativas a planes.”

⁵¹ “Puedo responder preguntas sobre planes.”

Existen varias diferencias entre la primera etapa del diario de aprendizaje y el diario de aprendizaje en proceso. La inclusión de los puntos gramaticales es una muy evidente. Henri Besse (1995: 11) afirma que la coherencia entre la teoría y la praxis son muy importantes y en un apartado de su libro Wilga M. Rivers recomienda (1968: 301): “*test what you have taught*”.⁵² Por lo tanto, consideré necesario agregar el aspecto gramatical para guiar al aprendiente sobre el criterio gramatical expuesto en la unidad y así estar en coherencia con la metodología del libro. Es visible que no sólo en el libro *Interchange 2*, sino en toda la serie *Intechange*, la gramática tiene un peso importante en el desarrollo de la secuencia didáctica de cada unidad. Cada unidad del libro sigue la siguiente secuencia: *Snapshop, Conversation, Grammar Focus, Listening, Speaking, Word Power, Writing* y cada dos unidades se incluye un módulo de *self-assessment*. Así, al leer el siguiente descriptor “*I can exchange information about food*”,⁵³ el aprendiente podrá en principio tener numerosas evidencias para ejemplificar el descriptor. Ahora bien, varias podrían no corresponder al punto gramatical propuesto en la unidad del libro. Así, en coherencia con la teoría educativa implícita en el libro y los ejercicios propuestos, decidí agregar el aspecto gramatical.

Derivado del problema anterior surgió otro problema que aún se encuentra visible en el diario de aprendizaje en proceso. La complejidad que exige el descriptor puede no corresponder exactamente a un nivel de referencia en la enseñanza de lenguas, por lo que puede llegar a ocurrir que se exija al aprendiente más de lo que realmente le ha sido enseñado. Así, encuentro necesario ajustar la complejidad de los descriptores a los niveles de referencia estipulados por el MCER. En la etapa de inicio, aún no había reflexionado sobre la necesidad de establecer una correspondencia entre la complejidad de cada uno los descriptores y un nivel de referencia dado. Tampoco había reflexionado acerca del nivel de referencia de mis alumnos y no me había preocupado por indagar si el mismo libro texto se encuentra dentro de un nivel de referencia específico.

Sin embargo, al realizar una revisión del diario de aprendizaje en proceso traté de establecer una relación clara entre descriptores y niveles de referencia. Así, concluí que según el número de horas que cursan los alumnos de la UVM, el número de niveles y la serie de libros utilizada por la escuela, el público con el que trabajo pertenece al nivel A2 según el MCER. Con

⁵² Evalúa lo que has enseñado.

⁵³ Puedo intercambiar información sobre comida.

respecto al libro *Interchange 2*, después de una investigación y revisión de la serie considero ubicarlo cercano a un nivel A2. Según un catálogo que proporciona la editorial Cambridge,⁵⁴ la serie comprende del nivel A1 al B1, pero no especifica el nivel para cada libro como lo realiza con sus demás series de libros. Cabe señalar que la serie *Interchange* consta de los siguientes libros: *Interchange Intro*, *Interchange 1*, *2* y *3*.

El MCER, en su versión en inglés, (Council of Europe, 2001: 24) propone que para ubicar a los aprendientes en el nivel A2 –denominado *waystage*⁵⁵– deben demostrar la siguiente actuación:

Can understand sentences and frequently used expressions related to areas of most immediate relevance (e.g. very basic personal and family information, shopping, local geography, employment). Can communicate in simple and routine tasks requiring a simple and direct exchange of information on familiar and routine matters. Can describe in simple terms aspects of his/her background, immediate environment and matters in areas of immediate need.

Y para el nivel A2+ –denominado *strong waystage*– (Council of Europe, 2001: 34):

*Can initiate, maintain and close simple, restricted face-to-face conversation; understand enough to manage simple, routine exchanges without undue effort; make him/herself understood and exchange ideas and information on familiar topics in predictable everyday situations, provided the other person helps if necessary; communicate successfully on basic themes if he/she can ask for help to express what he wants to; deal with everyday situations with predictable content, though he/she will generally have to compromise the message and search for words; interact with reasonable ease in structured situations, given some help, but participation in open discussion is fairly restricted; plus significantly more ability to sustain monologues, for example: express how he/she feels in simple terms; give an extended description of everyday aspects of his/her environment e.g. people, places, a job or study experience; describe past activities and personal experiences; describe habits and routines; describe plans and arrangements; explain what he/she likes or dislikes about something; give short, basic descriptions of events and activities; describe pets and possessions; use simple descriptive language to make brief statements about and compare objects and possessions.*⁵⁶

⁵⁴ Véase la siguiente dirección electrónica para mayor información sobre el catálogo:

<http://www.cambridge.org.br/upload/news/00001489.pdf> (último acceso el día 2 de febrero de 2012).

⁵⁵ Plataforma (Instituto Cervantes, 2002: 25).

⁵⁶ “Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.). Sabe comunicarse a la hora de llevar tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales.

Por lo anterior, considero que tanto en el diario en su etapa inicial como en su etapa en proceso, algunos descriptores sobrepasan la complejidad que los niveles de referencia. Infiero también que la serie del libro de texto puede estar ligeramente ubicado fuera de los rangos que proponen en cuanto a los niveles de referencia según el catálogo de la editorial. Posiblemente pueda ubicarse a partir del nivel A2, es decir, el libro *Interchange 2* podría ubicarse en un nivel B1.

Por lo anterior, sería recomendable disminuir la complejidad de algunos descriptores del diario de aprendizaje en proceso, e incluso proporcionarles mayor claridad para adecuarlos al público disponible que se encuentra en un nivel A2, por ejemplo, los siguientes descriptores:

*I can exchange information about my favorite dish using present simple.*⁵⁷

*I can talk about my last meal I had in a restaurant using past simple.*⁵⁸

*I can describe my next vacations using will.*⁵⁹

*I can ask questions about plans using be going to.*⁶⁰

*I can answer questions about plans using be going to.*⁶¹

*I can give travel advices using modals for necessity and suggestion.*⁶²

Una vez modificados a partir de las consideraciones arriba expuestas, podrían quedar de la siguiente manera:

*I can name my favorite dishes using present simple.*⁶³

*I can say a dish I really liked in a restaurant and why using past simple.*⁶⁴

*I can tell two plans about my next vacations using will.*⁶⁵

Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas” (Instituto Cervantes, 2002: 26).

⁵⁷ “Puedo intercambiar información acerca de mi platillo favorito utilizando el presente simple.”

⁵⁸ “Puedo hablar acerca de la última comida que tuve en un restaurante utilizando el pasado simple.”

⁵⁹ “Puedo describir mis próximas vacaciones utilizando *will*”

⁶⁰ “Puedo contestar preguntas acerca de planes utilizando *be going to*.”

⁶¹ “Puedo contestar preguntas acerca de planes utilizando *be going to*.”

⁶² “Puedo dar sugerencias de viaje utilizando verbos modales que expresen necesidad y sugerencia.”

⁶³ “Puedo nombrar mis platillos favoritos utilizando el presente simple.”

⁶⁴ “Puedo mencionar un platillo que me gustó mucho y explicar por qué utilizando el pasado simple.”

*I can ask where someone is going to visit on their vacations using be going to.*⁶⁶

*I can answer about my plans for tonight using be going to.*⁶⁷

*I can give one travel advice for Mexico City using modals of necessity or suggestion.*⁶⁸

La última problemática que mencionaré tiene que ver con el momento en el que el aprendiente se autoevalúa y tiene que escribir una evidencia compleja proveniente de una competencia completa. La plataforma por el momento sólo le permitirá introducir texto simple y oraciones pequeñas. Así, cuando el aprendiente deba describir una competencia que requiera una evidencia compleja, el diario en su forma actual no le permite al aprendiente responder adecuadamente. Por ejemplo, en una unidad didáctica se pide a los aprendientes escribir una receta por lo que al momento de escribir la evidencia correspondiente al descriptor “*I can describe recipes using cooking methods and sequence adverbs*”,⁶⁹ el aprendiente solamente podrá escribir una oración: en efecto, dispone sólo tiene de un pequeño espacio con una capacidad limitada de caracteres. Por lo tanto, no estará en condiciones de llevar desarrollar el tipo de texto requerido.

Una posible solución sería la división de la competencia compleja en descriptores más sencillos a los que sea posible contestar en una oración. En el caso del ejemplo anterior, podemos dividir el descriptor complejo en los siguientes descriptores más sencillos:

- *I can write the ingredients of my favorite dish.*⁷⁰
- *I can give the first three instructions to prepare my favorite dish using adverbs of sequence.*⁷¹

Perspectivas

Una de las principales perspectivas que me dejó la revisión del diario de aprendizaje en proceso fue una nueva concepción del *can-do statement*. En un principio, sólo unía a la etiqueta

⁶⁵ “Puedo decir dos planes acerca de mis próximas vacaciones utilizando *will*.”

⁶⁶ “Puedo preguntar el lugar que alguna persona visitará en sus próximas vacaciones utilizando *be going to*.”

⁶⁷ “Puedo responder sobre mis planes de esta noche utilizando *be going to*.”

⁶⁸ “Puedo dar una sugerencia de viaje para visitar la Ciudad de México utilizando verbos modales que expresen necesidad o sugerencia.”

⁶⁹ “Puedo describir recetas utilizando métodos de cocción y adverbios de secuencia.”

⁷⁰ “Puedo escribir los ingredientes de mi platillo favorito.”

⁷¹ “Puedo decir las tres primeras instrucciones para preparar mi platillo favorito utilizando adverbios de secuencia.”

con el enunciado *I can*; sin embargo, la formulación puede ir más allá de la utilización del verbo modal *can*, por ejemplo, se puede utilizar: *can do, to be able to, to have the capacity to/for*, entre otros. Consideraré esta opción al avanzar en la elaboración del diario.

Me gustaría también encontrar mejores herramientas para la evaluación de las competencias complejas ya que, como autores como Díaz-Barriga lo afirman, su evaluación también es compleja. En otro aspecto, considero importante realizar una investigación profunda sobre la diferencia entre la evaluación de una actividad de producción y una actividad de recepción. En el caso de la evaluación de la recepción –oral o escrita– por medio de la producción –oral o escrita–, sería importante determinar cuáles son los ejercicios idóneos. Además, habría que establecer hasta qué grado la producción es resultado de la evaluación de una recepción, es decir, determinar hasta qué grado ejercicios como completar espacios en blanco o crear oraciones evalúan la competencia lectora o auditiva de un aprendiente y no la producción escrita; o incluso hasta qué grado un ejercicio de producción escrita evalúa la comprensión auditiva. Es evidente que las habilidades comunicativas son dependientes entre sí, sin embargo, es necesario tener claro hasta qué grado una habilidad comunicativa interfiere en la evaluación de otra habilidad.

Autores como Wilga M. Rivers recomiendan que es necesario “[to] test one thing [skills] at a time”⁷² (1968: 297). Entonces ¿cuáles son las mejores herramientas para evaluar cada habilidad por separado? Rivers afirma: “*Knowledge in a foreign language is a complex of skills of different kinds; each skill has a number of different aspects and is dependent on knowledge of and facility in manipulating a multiplicity of small elements*”⁷³ (1968: 290), y critican el uso de los tests tradicionales para la evaluación de las habilidades. Propone el ejemplo del dictado como evaluación auditiva, y critican el uso de esta herramienta como método de evaluación ya que la nota del dictado no sólo representa la evaluación de la comprensión auditiva debido a la complejidad de los elementos involucrados: la correspondencia entre sonido y grafía, la correspondencia entre los segmentos aislados y su concordancia en la oración (probablemente dejando de lado el sentido general), la capacidad de la memoria auditiva y la cantidad de palabras

⁷² “Evaluar una cosa a la vez.”

⁷³ “El conocimiento en una lengua extranjera es un complejo de habilidades de diferentes tipos; cada habilidad tiene un número determinado de aspectos diferentes y depende del conocimiento y de la facilidad para manipular una multiplicidad de pequeños elementos.”

que el aprendiente puede escribir en un lapso de tiempo determinado, entre otros.

En otro ejemplo de comprensión de lectura, indican que normalmente se evalúa a partir de la traducción de un pasaje en lengua extranjera a lengua materna. Arguyen que no está claro que la habilidad de transferir un texto a la lengua materna se encuentre relacionada con la habilidad de comprensión lectora.

Si bien el enfoque orientado a la acción promovido por el Consejo de Europa hace énfasis en la importancia de no poner el énfasis en el aspecto meramente lingüístico sino en el impacto social de las tareas discursivas o no que lleva a cabo el aprendiente-usuario, la práctica de la evaluación en la clase de lengua sigue a menudo teñida de un enfoque más tradicional tal como lo describe Rivers casi medio siglo atrás.

Así, el presente trabajo es apenas un primer paso. Nuevas incógnitas surgieron durante su redacción y han hecho patente la necesidad de comparar mi propuesta con otras similares para enriquecer y afinar la herramienta que estoy desarrollando.

Conclusiones

Algunos autores concuerdan en que hemos entrado a una nueva era, con nuevas necesidades, cuya satisfacción requiere una transformación de fondo en el modelo escolar. Los roles tradicionales de los profesores y los alumnos deben modificarse, así como las prácticas educativas. Frida Díaz-Barriga y Gerardo Hernández (2010: 2) evocan la metáfora del estudiante como una planta, pues “éste requiere convertirse en un aprendiz **autónomo**, capaz de **autorregularse** y de **adquirir habilidades** para el **estudio independiente**, automotivado y permanente”⁷⁴. Así, tanto en México –a mediados de la primera década del segundo milenio– como en otros países –a principio de los años 1990–, la introducción de los modelos educativos por competencias ha buscado transformar los procesos educativos para hacerlos concordar con las demandas actuales.

Por lo tanto, se han desarrollado diferentes instrumentos destinados a promover un aprendizaje autónomo por parte de sujetos que deben ser capaces de adquirir habilidades para el estudio independiente. Un ejemplo de ello ha sido el énfasis en la modalidad educativa a distancia, en la cual una plataforma tecnológica como Moodle funciona como eje principal de apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, debido a la novedad del enfoque por competencias, falta aún por obtener consenso tanto en torno a la definición terminológica de tal enfoque como en torno a la mejor manera de llevarlo a la práctica.

Parte de los aspectos que ameritan reflexión y desarrollo se refiere a la manera de llevar a cabo la evaluación para favorecer la autorregulación. En este contexto, el presente proyecto constituye una propuesta orientada a fomentar la autoevaluación del aprendiente en una situación del estudio independiente, según la modalidad a distancia apoyada por una plataforma educativa como Moodle. Gracias a un módulo de la plataforma Moodle, llamado diario de aprendizaje, el aprendiente podrá realizar una autoevaluación, aplicando así la estrategia metacognitiva de un buen aprendiente que reflexiona sobre su propio aprendizaje, determina sus objetivos, define sus contenidos y pondera sus avances.

⁷⁴ Las negritas son más.

Mediante el diario del aprendizaje aquí propuesto, el aprendiente lee el descriptor de la competencia específica deseada en lengua extranjera en el módulo de Moodle, determina el grado que cree puede realizar a partir de tres criterios de evaluación y posteriormente propone una evidencia que ejemplifique dicha competencia. El profesor determina si la evidencia corresponde a la competencia y propone, en su caso, estrategias para alcanzar dicha competencia. El aprendiente construye una representación mental de lo aprendido e, idealmente, ejecuta estrategias de aprendizaje para disminuir la distancia entre la competencia deseada y la competencia real. Al construir una representación mental de lo aprendido, delimitar nuevas metas de aprendizaje, planificar su ritmo de aprendizaje y ejecutar estrategias de aprendizaje, el aprendiente desarrolla estrategias metacognitivas que le permitirán, en un futuro, volverse cada vez más autónomo, ser capaz de autorregularse y de adquirir habilidades para el estudio independiente.

En lo personal, la elaboración de este trabajo implicó una experiencia enriquecedora. En el ámbito de la teoría, una de las principales enseñanzas tiene que ver con la inestabilidad de los enfoques y los conceptos en la educación en general y en la didáctica de lenguas extranjeras en particular. Muestra de ello es el concepto de competencia: hace aproximadamente una década, se conceptualizaba como una suma de conocimientos, destrezas, habilidades y actitudes, tal como ocurre en el MCER; actualmente, se concibe como la capacidad de movilizar ciertos recursos cognitivos para hacer frente a cierto tipo de situaciones. Dichos recursos cognitivos encierran conocimientos, técnicas, habilidades, aptitudes, entre otros, que son movilizados durante el ejercicio de la competencia para enfrentar una situación. Ciertos programas de estudio de enseñanza de lenguas a nivel de educación básica y media superior diseñados por la SEP recurren a este último concepto para fundamentar sus programas, pero aún falta a menudo traducir los propósitos teóricos en propuestas prácticas para el aula.

El presente trabajo hizo surgir expectativas, dudas e interrogantes, que son otras tantas pistas por seguir en mis futuros estudios. Una de las que más me llama la atención se relaciona con el enfoque por competencias, sus características, su forma de transposición en el aula y, sobre todo, la forma de evaluación. En principio, se debería llegar a un consenso para determinar cuáles son las competencias básicas y, posteriormente, reflexionar sobre la forma idónea de evaluación. Evidentemente, ante la complejidad de la competencia, el modelo de evaluación tradicional debe ser reconsiderado. Otra pista por seguir se refiere a la reflexión en torno a la manera en que todos

estos aspectos teóricos, conceptuales y metodológicos impactan no sólo el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua sino también el diseño curricular y programático, e inclusive en el sistema educativo en su conjunto. Habiendo tenido la oportunidad de consultar los programas de la SEP para educación básica y educación media superior, me he dado cuenta de que en la Reforma Integral orientada hacia un enfoque por competencias, las cuestiones relativas a la enseñanza de lenguas son disímiles según el nivel educativo. Así, mientras que en el sistema de educación básica es visible la introducción del enfoque por competencias tanto en la planeación para el profesor como en los libros gratuitos de inglés, en el sistema de educación media superior, los programas conservan un enfoque más tradicional del aprendizaje de una lengua extranjera.

Al ser la enseñanza por competencias un enfoque relativamente nuevo, existen todavía pocos instrumentos de evaluación que permitan valorar objetivamente al aprendiente. Una evaluación meramente cuantitativa resulta difícil y, en ciertos casos, arbitraria. Sin embargo, las exigencias de certificación hacen de la evaluación cuantitativa una necesidad institucional. El diario de aprendizaje aquí propuesto busca integrar las necesidades certificativas y el enfoque por competencias, con el fin de disminuir la subjetividad en la valoración del aprendizaje de una segunda lengua. Ahora, sin duda, procede aplicar este instrumento en una institución educativa para valorar la propuesta y realizar los ajustes necesarios.

Anexo 1

Experiencia en la Universidad del Valle de México Campus Coyoacán a nivel preparatoria y su contexto

Mi experiencia en la UVM ha sido muy enriquecedora, pero también me ha llevado a realizar reflexiones no sólo sobre mi práctica docente, sino también sobre otros temas de gran interés. A continuación realizaré una descripción de mi experiencia en la preparatoria de la Universidad del Valle de México campus Coyoacán (Preparatoria UVM) desde la ubicación curricular de la materia Lengua Adicional al Español (LAE) hasta la descripción del público pasando por la descripción de la infraestructura de la institución.

Entré a laborar a dicha institución en enero de 2011, cuando estaba a punto de cubrir todas mis asignaturas en la Facultad de Filosofía y Letras. Durante mi primer cuatrimestre en la UVM, tuve la oportunidad de dirigir un grupo de inglés V con cuatro horas de clase a la semana y treinta y cinco alumnos. El número de horas de clase a mi cargo ha ido aumentando poco a poco. En enero de 2012, ya con un año de antigüedad en la institución, atendía a tres grupos regulares (quince horas de clase semanales; entre veinte y cincuenta alumnos por grupo), a un grupo de asesoría (una hora a la semana; cinco alumnos) y a un grupo de “recuperación” (cuatro horas a la semana; diez alumnos). Asimismo, trabajo en una escuela primaria oficial dependiente de la Secretaría de Educación Pública (quince horas a la semana; 5 grupos y 35 alumnos por grupo).

Desde hace algún tiempo, la preparatoria de la UVM inició el cambio hacia un enfoque por competencias en todas las materias para estar conforme a los programas curriculares de la SEP. Para la asignatura de inglés, el cambio aún no había llegado en el momento en que entré. Actualmente la preparatoria de la Universidad campus Coyoacán se mueve hacia un enfoque por competencias y una modalidad *Blended Learning* para la asignatura de Lengua Adicional al Español (LAE) inglés, por lo que se tienen programados ciertos cambios paulatinos durante el año.

Es importante saber que la UVM ofrece el nivel preparatoria adscrito a la SEP con una duración de dos años divididos en seis cuatrimestres, tres cuatrimestres por año. Los seis

cuatrimestres cuentan con una materia de inglés, es decir, no sólo ofrece las cuatro materias curriculares obligatorias por la SEP –Lengua adicional al español I, II, III, IV–, sino dos materias adicionales –Inglés Avanzado I y II–. El avance programático debe ser de acuerdo con los programas publicados por la Dirección General de Bachillerato (DGB). La fundamentación teórica y metodológica de dichos programas afirma estar basada en competencias. Según los programas, las LAE pertenecen al campo de la comunicación, en el cual se encuentran las materias de Taller de Lectura y Redacción, Literatura e Informática.

La preparatoria UVM campus Coyoacán ofrece los seis grados académicos en un mismo periodo escolar, por lo que todas las materias de inglés se pueden impartir en un mismo periodo escolar. En cuanto a la asignación horaria, LAE I, II, III y IV tienen asignadas cinco horas a la semana cada materia; mientras que Inglés Avanzado I y II, cuatro horas. Además de los dos niveles adicionales de inglés, la preparatoria UVM ofrece un nivel avanzado por cada nivel básico, es decir, para LAE I existe IA III; para LAE II, IA IV; para LAE III, IA V; para LAE IV, IA VI; para Inglés avanzado I, IA VII; y para IA II, IA VIII. En total, pueden llegar a ser doce materias diferentes relacionadas con inglés como LE en un periodo escolar.

Para la enseñanza de la LAE se utiliza la serie *Interchange* editada por Cambridge y para los niveles avanzados de inglés a partir del nivel III se utiliza la serie *Passages*, editada por la misma casa. Cada libro contiene dieciséis unidades. Así, se utilizan ocho unidades por nivel. Sin embargo, debido al cambio hacia un enfoque por competencias y una modalidad *Blended Learning*, se tiene planeado realizar una reestructuración de los niveles.

Para la descripción del público disponible para la realización del presente proyecto, utilizaré las recomendaciones de Lightbown y Spada para el análisis del contexto en el aprendizaje de una lengua. Ellas proponen que es necesario tomar en cuenta dos elementos: las características del aprendiente y las condiciones del aprendizaje (1999, 29).

Las características del aprendiente

Decidí escoger a los aprendientes que asisten a la Universidad del Valle de México campus Coyoacán (nivel bachillerato)⁷⁵ ya que por el momento es el público disponible para un posible pilotaje del material. Según Lightbown y Spada, es importante mencionar datos como

⁷⁵ Véase anexo 1 para mayor información sobre el contexto de la UVM.

edad, maduración cognitiva, su lengua materna y si han tenido contacto con alguna lengua extranjera. Los aprendientes que asisten a este nivel educativo tienen las siguientes características: se encuentran entre los 14 y 23 años de edad, han cursado al menos nueve años de educación básica, hablan español como lengua materna y pertenecen principalmente a la clase media alta. La mayoría de los aprendientes tuvieron ya un contacto previo con alguna lengua extranjera durante su formación escolar, contacto de al menos tres años de duración. Alrededor de una tercera parte de esta población ha tenido clases de inglés antes de entrar al nivel de educación básica y ha alcanzado en el bachillerato un nivel intermedio en el idioma, incluso avanzado. En el terreno de la maduración cognitiva, es muy probable que la mayoría empiece a realizar operaciones abstractas y operaciones cognitivas complejas durante el transcurso de su estancia en el campus. De acuerdo a mi experiencia, tienen poco entrenamiento para la resolución de problemas, deducción y tareas complejas de memoria.

Considero que los aprendientes tienen un nivel mínimo de inglés básico: al menos 200 horas o en un nivel A2 según el MCER. Además, tienen al menos las siguientes competencias informáticas básicas:

- Están familiarizados con la navegación *web* con un explorador de Internet.
- Saben cómo crear y cargar archivos de diferentes tipos (imágenes, textos, video y audio).
- Saben utilizar al menos un motor de búsqueda en Internet
- Tienen la capacidad de discernir qué tipo de información es adecuada para el propósito deseado.
- Saben utilizar un reproductor de multimedios, como Windows Media Player.
- Tienen la capacidad de utilizar la paquetería básica de oficina: un procesador de palabras, una hoja de cálculo y un creador de presentaciones.
- Saben administrar cuentas de usuarios y sus contraseñas.

El perfil de ingreso de los estudiantes es muy heterogéneo. Sin embargo, al menos dos características les son generalmente comunes:

- Nivel socioeconómico: Generalmente los alumnos que ingresan a la preparatoria UVM pertenecen a la clase media y clase media alta.
- Nivel de estudios: algunos alumnos ingresan para continuar sus estudios que han

dejado inconclusos y/o provienen de otras instituciones de educación media superior del país. Otros alumnos corresponden al segmento que no consiguió un lugar en una institución pública, no quiso continuar en su anterior escuela o fue expulsado de alguna otra institución.

Las condiciones de aprendizaje

Lightbown y Spada (1999: 29) proporcionan una matriz con preguntas con respecto a la infraestructura escolar. A continuación presento los elementos más sobresalientes del análisis a partir de la matriz.

El número de grupos por cuatrimestre varía y depende del periodo escolar. Cada grupo puede fluctuar en cuanto al número de estudiantes, éste oscila entre veinte y cincuenta. Por todo lo anterior, la planta docente de inglés consta de al menos trece profesores en la preparatoria UVM con aproximadamente una carga máxima de tres grupos por docente.

La infraestructura de la universidad es en ciertos aspectos ejemplar. Las instalaciones son amplias y confortables. Además, las instalaciones del campus pueden ofertar aproximadamente al menos dos mil quinientos lugares para estudiantes entre bachillerato y maestría. Cada salón puede albergar una cantidad máxima de cincuenta estudiantes cómodamente sentados. Los salones están equipados no sólo con el material básico –sillas, pizarrón, escritorio, etc. –, sino que cada salón cuenta adicionalmente con una computadora, un proyector y un sistema de sonido de calidad media. Aunque las computadoras no se encuentran conectadas a Internet, el campus cuenta con conexión inalámbrica a Internet. Además, los profesores pueden solicitar televisión, reproductor de DVD y grabadora de acuerdo a las necesidades pedagógicas.

En cuanto a la organización temática, tomé como referencia principal los temas de dos unidades –4 y 5– del libro *Interchange 2* (Richards, 2005) utilizado en la Universidad del Valle de México para la enseñanza de inglés a nivel bachillerato, partiendo del supuesto que los aprendientes han cursado en línea dichas unidades. Estas unidades tratan los temas de comida, recetas, consejos, instrucciones, viajes, planes, quejas y peticiones.⁷⁶ Los aprendientes utilizan este libro en la materia “Lengua Adicional al Español III”, después de haber cursado las anteriores materias niveles I y II.

⁷⁶ Véase anexo 2 para mayor referencia sobre las unidades temáticas.

Aunque el presente diario de aprendizaje en proceso está dirigido a aprendientes de un curso de inglés en modalidad a distancia, o *Blended Learning*, el público disponible pertenece a una modalidad presencial en la cual se tiene programado implementar en un futuro la modalidad *Blended Learning*.

Anexo 2

Contenido del libro

Plan of Book 2

Titles/Topics	Speaking	Grammar
UNIT 1 PAGES 2-7 A time to remember People; childhood; memories	Introducing yourself; talking about yourself; exchanging personal information; remembering your childhood; asking about someone's childhood	Past tense; <i>used to</i> for habitual actions
UNIT 2 PAGES 8-13 Caught in the rush Transportation; transportation problems; city services PROGRESS CHECK PAGES 14-15	Talking about transportation and transportation problems; evaluating city services; asking for and giving information	Adverbs of quantity with count and noncount nouns: <i>too many, too much, fewer, less, more, not enough</i> ; indirect questions from Wh-questions
UNIT 3 PAGES 16-21 Time for a change! Houses and apartments; lifestyle changes; wishes	Describing positive and negative features; making comparisons; talking about lifestyle changes; expressing wishes	Evaluations and comparisons with adjectives: <i>not . . . enough, too, (not) as . . . as</i> ; evaluations and comparisons with nouns: <i>not enough . . . , too much/many, . . . , (not) as much/many . . . as; wish</i>
UNIT 4 PAGES 22-27 I've never heard of that! Food; recipes; instructions; cooking methods PROGRESS CHECK PAGES 28-29	Talking about food; expressing likes and dislikes; describing a favorite snack; giving instructions	Simple past vs. present perfect; sequence adverbs: <i>first, then, next, after that, finally</i>
UNIT 5 PAGES 30-35 Going places Travel; vacations; plans	Describing vacation plans; giving travel advice; planning a vacation	Future with <i>be going to</i> and <i>will</i> ; modals for necessity and suggestion: <i>must, need to, (don't) have to, better, ought to, should (not)</i>
UNIT 6 PAGES 36-41 OK. No problem! Complaints; household chores; requests; excuses; apologies PROGRESS CHECK PAGES 42-43	Making requests; accepting and refusing requests; complaining; apologizing; giving excuses	Two-part verbs; <i>will</i> for responding to requests; requests with modals and <i>Would you mind . . . ?</i>

Glosario

Las definiciones que se presentan a continuación han sido diseñadas por el autor de este proyecto, a menos que se indique lo contrario.

Ambiente virtual de aprendizaje. Véase “sistema para la gestión del aprendizaje”.

Analfabetismo digital. Es el nivel de desconocimiento del uso de las nuevas tecnologías que impide que las personas puedan interactuar con ellas.

Aprendizaje a distancia –*Distance Learning*. Es un aprendizaje en el cual los aprendientes normalmente están separados de los instructores, facilitadores, docentes o profesores (Cadaline, 2008: 305).

Aprendizaje en línea –*Online Learning*. Educación flexible o a distancia que contiene un componente cuyo acceso es mediante la web, usualmente se intercambia con “e-Learning” (Cadaline, 2008: 308).

Aprendizaje híbrido –*Blended Learning*. La expresión refiere a una modalidad cuya estructura de aprendizaje combina las conveniencias de flexibilidad del aprendizaje en línea con la riqueza que permite el aprendizaje cara a cara (Cadaline, 2008: 305).

Aprendizaje por medios electrónicos –*e-Learning*. Refiere a un programa estructural educativo que utiliza tecnologías electrónicas como computadoras, Internet, CD-ROMS, Television, PDAs, u otras (Cadaline, 2008: 306).

Audiokonferencia. Se refiere a la tecnología que permite dos vías de comunicación utilizando audio. Por definición una llamada de persona a persona es una audioconferencia.

***Blended Learning*.** Véase “aprendizaje híbrido”.

Blog. Es un acrónimo de Weblog que es una bitácora en línea diseñada para un público en específico.

Chat. Un lugar que permite a los usuarios comunicarse síncronamente por medio de texto.

Comunicación asíncrona. Un tipo de comunicación en la cual los usuarios no participan al mismo tiempo, por ejemplo, correo electrónico, foros, etc.

Comunicación síncrona. Comunicación en la cual los usuarios participan al mismo tiempo.

CMS. “*Content Management System*” o “*Course Management System*”; véase “sistemas para la gestión de contenido”.

***Content Management System* o *Course Management System* (CMS).** Véase “sistemas para la gestión de contenido”.

***Course Management System* (CMS).** Véase “sistemas para la gestión de contenido”.

DVD. En un principio se designó como *digital video disc* –disco de video digital. Sin embargo, al expandirse su uso, se utiliza para guardar otros tipos de datos. Algunos autores le llaman, *digital versatile disc*.

E-Learning. Véase “aprendizaje por medios electrónicos”.

Explorador de Internet. Es una aplicación que opera a través de Internet. Interpreta la información de archivos y sitios web para que el usuario sea capaz de leer, ver o interactuar.

Foro. Una herramienta que permite la discusión por medio de texto de forma asíncrona.

Internet. Es un sistema global de redes de computadoras interconectadas que utilizan un mismo estándar para la comunicación. Esta red da diferentes tipos de servicio a diferentes usuarios. La Internet transporta grandes cantidades de información en una gran variedad de formatos.

LMS. “*Learning Management System*” (LMS); véase “sistema para la gestión del aprendizaje”.

Learning Management System (LMS). Véase “sistema para la gestión del aprendizaje”.

Multimedia. Se utiliza para referirse a un objeto, aplicación o sistema que utiliza múltiples medios de expresión para presentar o comunicar. Los medios pueden ser varios desde texto, imágenes, animaciones hasta sonido, voz, video, etc.

Objeto virtual de aprendizaje. Nombre de un tipo de componente en un ambiente virtual de aprendizaje, que puede ser un archivo de texto, una presentación. El acceso a este tipo de elementos puede ser controlado por el profesor.

Online Learning. Véase “aprendizaje en línea”.

Plataforma educativa. Véase “sistema para la gestión del aprendizaje”.

Podcast. Podcasting y vodcasting (video podcasting) son sistemas que utilizan una software para descargar automáticamente archivos multimedia. Por ejemplo, para un aprendiente suscrito a podcast de ponencias de una materia específica, copian la URL del sitio web que contiene el podcast a su software para la descarga de podcasts (iTunes, iPodder, etc.). Cuando posteriormente se conecten en internet, el software automáticamente se conectará al servidor y descargará cualquier archivo nuevo.

Sistemas para la gestión de contenido–“*Content Management System*” (CMS). Mientras que la mayoría de las definiciones de CMSs refieren a la administración de contenido de sitios web, en educación un CMS es utilizado para guardar objetos virtuales para el aprendizaje. Además, también permiten guardar información detallada sobre cada objeto (Cadaline, 2008: 305).

Sistema para la gestión del aprendizaje –“*Learning Management System*” (LMS). (También conocidos como “*Virtual Learning Environment*” –ambiente virtual de aprendizaje–.) Es un sistema basado en web para la implementación, evaluación y seguimiento de los aprendientes a través de eventos de aprendizaje. Un LMS consiste en un conjunto de componentes que incluyen contenido, aplicaciones de interacción y los registros de la evaluación de los aprendientes y su progreso (Cadaline, 2008: 308).

Tecnologías para el aprendizaje. Son tecnologías que se usan en el proceso de aprendizaje para proveer material, permiten interactuar con los aprendientes, proveer diálogos y facilitan la producción colaborativa de contenido por y entre los aprendientes; además, entre los aprendientes y asesores.

TICE. “Tecnologías de la información y la comunicación para la educación”; véase “tecnologías

para el aprendizaje”.

TIC. “Tecnologías de la información y la comunicación”.

VLE. “*Virtual Learning Environment*”; Véase “sistema para la gestión del aprendizaje”.

***Virtual Learning Environment (VLE)*.** Véase “sistema para la gestión del aprendizaje”.

Wiki. Una wiki es una página web que permite los usuarios agregar o editar contenido de la página. Wiki también refiere al software que permite realizar esto. Una aplicación popular actualmente es Wikipedia.

Bibliografía

- Barbot, Marie-José. 2000. *Les auto-apprentissages*. París: CLE International.
- . Cyr, Paul. 1998. *Les stratégies d'apprentissage*. París: CLE International.
- Besse, Henri. 1995. *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Paris: CREDIF – Didier.
- Cadaline, Richard. 2008. *Enhancing E-Learning with Media-Rich Content and Interactions*. Nueva York: Information Science Publishing.
- Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Strasbourg: Didier.
- Council of Europe. 2001. *Common European Framework of Reference for Languages*. Strasbourg : Cambridge University Press.
- Delors, Jacques *et al.* 1996. *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. UNESCO.
- Díaz-Barriga Arceo, Frida y Gerardo Hernández Rojas. 2002. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. 2a ed. México: Mc Graw-Hill.
- . 2010. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. 3a ed. México: Mc Graw-Hill.
- Dirección General del Bachillerato. 2010. “Programa de Informática I”. *Programas de estudio*. septiembre de 2010.
http://www.dgb.sep.gob.mx/informacion_academica/programasdeestudio/cfb_1ersem/INFORMTICA-I.pdf (último acceso: 22 de abril de 2011).
- Genesee, Fred, y John A. Upshur. 1996. *Classroom-based Evaluation in Second Language Education*. Crambridge: Cambridge University Press.
- Gillespie, Helena, Helen Boulton, Alison Hramiak y Richard Williamson. 2007. *Learning and Teaching with Virtual Learning Environments*. London: Learning Matters.
- Holec, Henri. 1988. *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. París: Hatier.
- Instituto Cervantes. 2002. *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. Madrid: Anaya.
- Larsen-Freeman, Diane. 2000. *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford

University Press.

Lightbown, Patsy y Nina Spada. 1999. *How Languages are Learned*. London: Oxford University Press.

Little, David, y Barbara Simpson. 2004. *European Language Portfolio. The intercultural component and Learning how to learn*. [Estrasburgo]: Consejo de Europa.
<http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/Templates.pdf> (último acceso: 17 de abril de 2011).

Moodle. 2011. http://docs.moodle.org/en/About_Moodle (último acceso: 19 de abril de 2011).

Moore, Jonathan. 2009. *Moodle 1.9 Extension Development*. Birmingham: Packt Publishing.

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

Oxford, R. L. 1990. *Language Learning Strategies: What every teacher should know*. Nueva York: Newbury House.

Pendax, Michèle. 1998. *Les activités d'apprentissage en classe de langue*. París: Hachette FLE.

Poder Ejecutivo Federal. 2007. *Plan Nacional de Desarrollo*. Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos, Presidencia de la República.

<http://pnd.presidencia.gob.mx/> (último acceso: 19 de abril de 2011).

Real Academia Española. 2001. *Diccionario de la lengua española en línea*. Madrid: Real Academia Española. <http://www.rae.es> (último acceso: 03 de diciembre de 2011).

Richards, Jack C. 2002. "Assessment. Introduction". *Methodology in Language Teaching. An Anthology of Current Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

—. 2005. *Interchange 2*. 3ª edición. Nueva York: Cambridge University Press.

—. 2005. *Professional Development for Language Teachers. Strategies for Teacher Learning*. Oxford: Oxford University Press.

Rivers, Wilga M. 1968. *Teaching Foreign-Language skills*. Chicago: Chicago University Press.

Ryan, Richard y Cynthia Powelson. 1991. "Autonomy and Relatedness as Fundamental to Motivation and Education". *The Journal of Experimental Education*. 60.1. 49-66.

Rubin, Joan. 1975. "What the "good language learner" can can teach us". *TESOL Quaterly*. 9 (1): 41-51.

- Santopietro Weddel, Kathleen. 2006. *Competency Based Education and Content Standards*. Colorado, Northern Colorado Literacy Resource Center. <http://www.cde.state.co.us/cdeadult/download/pdf/CompetencyBasedEducation.pdf> (último acceso: 30 de abril de 2012).
- Scallon, Gérard. 2004. *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Quebec: Éditions du renouveau pédagogique.
- Silva, Haydée. 2011a. "Objectif pédagogique = compétence = activité langagière de communication = but du jeu?" (3 de abril de 2011). *Le jeu en classe de langue*. <http://lewebpedagogique.com/jeulangue/2011/04/03/5712/> (último acceso: 25 de julio de 2011).
- Silva, Haydée. 2011b. "De l'illusion d'univocité à la revendication de la polyphonie : pour des lectures plurielles du Cadre Européen commun de référence pour les langues", *Synergies Europe* n° 6, GERFLINT.
- Stanford, Jeff. 2009. *Moodle 1.9 for Second Language Teaching*. Birmingham: Packt Publishing.
- Stern, H. H. 1975. "What can we learn from the good language learner?" *Canadian Modern Language Review*. 31(4): 304-318.