

03070

3



**UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE MÉXICO**

Posgrado en Lingüística

**MECANISMOS DE COMUNICACION COLABORATIVA
EN UN CURSO EN LINEA PARA PROFESORES
DE LENGUAS**

**T E S I S
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
Maestra en Lingüística Aplicada
PRESENTA:**

HILDA NELLY TORREALVA MEZA

DIRECTORA DE TESIS: MTRA. DULCE MARIA GILBON ACEVEDO

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

MEXICO, D. F.

2002



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



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.

A LA UNAM

SINOPSIS

¿Cómo se desarrollan los procesos de aprendizaje colaborativo en cursos en línea? Dar respuesta al planteamiento anterior requiere determinar la manera en que una comunidad telemática cumple con sus tareas académicas e interactiva (mecanismos de comunicación), también es necesario analizar la comunicación que se establece entre sus miembros considerando las características de los medios que utiliza.

En esta tesis se presenta el estudio de caso realizado con el Módulo Introductorio del Proyecto PAPIME 194049 (Lingüística aplicada a distancia: formación continua para profesores de lenguas, en el cual la investigadora participa), para concretar los sistemas de comunicación (mecanismos) colaborativa, establecidos entre los participantes (comunidad de aprendizaje) y determinados por diversos factores. El primer piloto de este módulo se realizó del 6 de octubre al 24 de noviembre de 2000.

En el primer capítulo se enumeran algunas de las instituciones educativas mexicanas que ofrecen cursos a distancia, se explican los servicios que brindan y sus objetivos. Datos útiles al enmarque teórico de esta investigación.

Los recursos o medios de comunicación utilizados en los modelos a distancia se describen en el segundo capítulo. En este mismo espacio se enfatiza el uso del correo electrónico como mediador entre los participantes, detallando aspectos inherentes a la interacción escrita a través del medio, como la negociación. Además, utilizando la explicación de autores como Hiltz (en Barrett 1992) y Meyers (en Panitz 1996) se diferencia el aprendizaje colaborativo del cooperativo.

En el tercer capítulo se describe la estructura del curso “¿Cómo se aprende lingüística aplicada a distancia?”, su organización y logística, las actividades a realizar y los medios de comunicación utilizados antes, durante y después del piloto.

La metodología de investigación utilizada se explica en el capítulo cuatro. Se tomó el modelo conceptual propuesto por Chen y Gains; que fue modificado conforme a la naturaleza del caso estudiado, también se le agregaron la categoría de estrategias utilizadas por White (1995). Los resultados obtenidos a través de las tres fases de la investigación se presentan en el quinto capítulo. El centro de análisis son los mensajes escritos enviados durante la segunda fase a la lista de discusión y a la Galería de trabajos del curso. Se complementan estos datos con los obtenidos mediante cuestionarios en la fase previa y posterior al intercambio escrito.

En el último capítulo, a partir de la reflexión de lo encontrado en el análisis de datos, se ofrecen ciertas consideraciones que apoyan el diseño de cursos en línea, sobretodo los que pretenden establecer condiciones para el aprendizaje colaborativo.

Contenido	Página
INTRODUCCIÓN	i
JUSTIFICACIÓN	iii
OBJETIVO GENERAL	v
CAPÍTULO 1 CONTEXTO EDUCATIVO	
1.1 Antecedentes	1
1.2 Algunas instituciones que ofrecen educación a distancia en México	3
1.2.1 El Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa (ILCE)	3
1.2.2 La Educación Media Básica por Televisión (Telesecundaria)	4
1.2.3 El programa SEP A Inglés	5
1.2.4 Coordinación de Educación Continua, Abierta y a Distancia: Universidad de Guadalajara	6
1.2.5 Universidad Virtual: Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey	7
1.2.6 Espacios Virtuales de Aprendizaje (EVA): Instituto Politécnico Nacional	8
1.2.7 Coordinación de Educación Abierta y a Distancia: Universidad Nacional Autónoma de México	9
CAPITULO 2 LA COMUNICACIÓN EN COMUNIDADES DE APRENDIZAJE A DISTANCIA	
2.1 Recursos o medios de comunicación que apoyan a la educación a distancia	11
2.2 El <i>internet</i> y sus servicios en la educación a distancia	13
2.2.1 La red de información (<i>The World Wide Web</i>)	14
2.2.2 Hipertexto	16
2.3 Comunidades telemáticas	17
2.3.1 Comunidades de aprendizaje	18
2.4 El correo electrónico como medio para la comunicación educativa en red	20
2.4.1 La interacción –comunicación- vía correo electrónico	22

2.4.2	Papeles de los participantes y la negociación	24
2.4.3	La cooperación-colaboración	26

CAPITULO 3 UN CASO

El Curso Introdutorio “ ¿ Cómo se aprende lingüística aplicada a distancia ?

3.1	Antecedentes	30
3.2	El módulo, las actividades y los materiales de trabajo	32
3.3	El sitio <i>web</i> del curso	35
3.4	Formas de comunicación	36

CAPÍTULO 4 METODOLOGÍA

4.1	Justificación del estudio	41
4.2	Conformación de la muestra	42
4.3	Metodología de la investigación	43
4.3.1	Obtención de datos	
1.	Primera etapa	44
2.	Segunda etapa	46
3.	Tercera etapa	47
4.3.2	Análisis del corpus de la segunda etapa	
1.	Patrones discursivos	49
2.	Dimensión temporal de la interacción virtual	50
3.	Conocimiento mutuo	51
4.	Motivos para su conducta participante	53
5.	Surgimiento y mantenimiento de la interacción virtual	55

CAPITULO 5 RESULTADOS

5.1	Primera Etapa: Diagnóstico	
1.	Conocimiento y habilidades	58
2.	Motivación	62
5.2	Segunda Etapa: Recepción, observación y análisis de los mensajes enviados a LADCELE y la Galería de Trabajos	
5.2.1	Evidencias del uso de estrategias de comunicación	63
1.	Estrategias socio-afectivas	64
2.	Estrategias metacognitivas	66
3.	Estrategias cognitivas	69
5.2.2	Mecanismos de colaboración	70

5.2.3	Dimensión temporal de la interacción virtual	81
5.3	Tercera Etapa y limitaciones del estudio	83

**CAPÍTULO 6 RECOMENDACIONES PARA PROPICIAR Y
MEJORAR LOS MECANISMOS DE COMUNICACIÓN
COLABORATIVA EN UN CURSO EN LÍNEA**

6.1	Introducción	86
6.2	Consideraciones con respecto a la formación docente a distancia.	87
6.3	Consideraciones pedagógicas para propiciar y mejorar los mecanismos de comunicación colaborativa.	92

BIBLIOGRAFÍA	100
ANEXO 1	104
ANEXO 2	107
ANEXO 3	115
ANEXO 4	121

ÍNDICE DE CUADROS, ESQUEMAS, IMÁGENES Y TABLAS

ESQUEMAS	P
Esquema 1. Estructura del módulo introductorio	32
Esquema 2. Estructura de la comunidad de aprendizaje del Módulo Introductorio	43
Esquema 3 : Modelo de diseño de cursos cenrado en los estudiantes	87
Esquema 4: Reflective Teacher Training (Wallace 1997:49)	88
Esquema 5 Modelo integrativo de habilidades para un programa de actualización de profesores de lenguas	91

CUADROS	
Cuadro 1 Elección de medios didácticos, según Gagne y Briggs	11
Cuadro 2 Recursos o medios que apoyan a la educación a distancia	13
Cuadro 3 Papeles y funciones de los aprendientes en una comunidad de aprendizaje	25
Cuadro 4 Comunidades apreciadas a partir de su conocimiento mutuo	52
Cuadro 5 Modelo de análisis, adaptación del Modelo Conceptual descrito por Chen y Gains	

IMÁGENES	
Imagen 1 Página web de la UNAM	15
Imagen 2. Página web del Programa de Actualización en Lingüística Aplicada	36
Imagen 4. Índice de Mensajes de la Galería de Trabajos	39

INTRODUCCIÓN

Los cambios políticos, económicos y sociales que enfrenta nuestro país generan nuevas necesidades sociales. Uno de los retos actuales, tal vez el más importante, es elevar la calidad educativa en todos los niveles y en todas las áreas. La enseñanza de lenguas extranjeras no es ajena a este reto.

Elevar la calidad educativa supone plantear nuevos objetivos, adoptar nuevas formas de enseñanza, diseñar y utilizar nuevos materiales. También implica actualizar y capacitar al personal académico en servicio; tarea que no resulta fácil, ya que la educación no es un fenómeno separado de todo el contexto en el cual se desarrolla. Es compromiso fundamental de las instituciones de educación superior del país atender la creciente demanda de actualización y capacitación del personal que labora en sus instituciones. El número de aspirantes para el Curso de Formación de Profesores y al Posgrado en Lingüística del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE/UNAM) es un ejemplo de esta situación

Como una respuesta a la creciente necesidad de crear formas educativas flexibles e innovadoras que permitan a los docentes su actualización constante, un grupo de profesoras-investigadoras del CELE- tiene como una de sus prioridades el diseño de diferentes cursos en línea, destinados a la actualización de los maestros de lenguas en el

área de lingüística aplicada. Este proyecto es financiado por el Programa de Apoyo a Proyectos Institucionales para el Mejoramiento de la Enseñanza (PAPIME Edición 1999-2000), con el que la universidad impulsa y promueve propuestas educativas innovadoras. Un propósito fundamental del proyecto es crear formas flexibles, a partir de los principios de la educación a distancia, para la actualización de los profesionales de lenguas extranjeras, especialmente de los que laboran en instituciones de educación superior y media superior. Fui invitada a colaborar en el mismo en el componente de investigación.

El primer curso en línea producido por ese equipo se titula: “Módulo Introductorio ¿Cómo se aprende Lingüística Aplicada a Distancia?”; y es una aproximación a las áreas de educación a distancia y lingüística aplicada. A través de las actividades del módulo se acerca al participante a algunos principios teóricos que subyacen en esas áreas. El trabajo que realizan los participantes a través del desarrollo del módulo les permite experimentar las formas de comunicación que se utilizarán en los módulos subsecuentes y les aporta elementos teóricos para que exploren el campo interdisciplinario de la lingüística aplicada.

Este módulo introductorio prepara a los participantes para los cursos posteriores desarrollando habilidades relacionadas con el uso de computadoras e *internet* como tecnología educativa. Como un punto de búsqueda en la red, lectura y reflexión se incluye el tema de aprendizaje cooperativo con el fin de sensibilizar a los participantes con esa forma de construcción de conocimiento. Se espera que esa forma de interacción social y académica se refleje en cada uno de los componentes del proyecto PAPIME.

¿Qué sucede cuándo los procesos de aprendizaje se desarrollan en situaciones diferentes al concepto tradicional de educación?

Debido al creciente uso de los avances tecnológicos en el campo educativo, los conceptos de tiempo y espacio han cambiado. Un ejemplo de esto son los cursos ofrecidos por la red de información y la incorporación del correo electrónico y listas de discusión como dispositivos para establecer comunicación entre las personas que deciden enlistarse en cursos en línea. A través de estos medios, el espacio de interacción no requiere que los

participantes estén un lugar específico y los lapsos de comunicación se modifican, infringiendo el requerimiento de puntualidad y asistencia asidua al espacio de instrucción.

Otro aspecto del proceso de aprendizaje que se ha visto modificado por el uso creciente de la tecnología de punta son las relaciones humanas y, por supuesto, la comunicación que se establece entre los sujetos. Las formas en que los miembros de comunidades telemáticas interactúan, social y académicamente, permiten identificar los mecanismos de comunicación para la construcción colaborativa del aprendizaje grupal

Las evidencias teóricas existentes dejan ver que el aprendizaje cooperativo, en ocasiones llamado colaborativo, optimiza los resultados de las actividades académicas o no realizadas a través del *internet*.

JUSTIFICACIÓN

La creciente demanda de actualización académica, especialmente en el área de enseñanza de lenguas, es una de las razones que impulsa la investigación de todos los aspectos que demuestren la importancia de la educación a distancia, sobretodo de los cursos en línea, para llenar el vacío de ofertas educativas alternas.

Existen diversos aspectos que apoyan la realización del presente trabajo. Comenzaré por comentar, brevemente, los personales; posteriormente los sociales.

Como estudiante de la maestría en Lingüística Aplicada viví cosas que me llevaron a pensar que es necesario flexibilizar las formas de preparación y actualización académica de los docentes. En mi generación había varias personas que no eran residentes del Distrito Federal. Dos de ellos son originarios de Sinaloa, otras personas vivían en lugares relativamente cercanos a la capital, sin embargo empleaban más de una hora en trasladarse hasta ciudad universitaria. Es evidente que la falta de programas de posgrado nos lleva a

participantes estén un lugar específico y los lapsos de comunicación se modifican, infringiendo el requerimiento de puntualidad y asistencia asidua al espacio de instrucción.

Otro aspecto del proceso de aprendizaje que se ha visto modificado por el uso creciente de la tecnología de punta son las relaciones humanas y, por supuesto, la comunicación que se establece entre los sujetos. Las formas en que los miembros de comunidades telemáticas interactúan, social y académicamente, permiten identificar los mecanismos de comunicación para la construcción colaborativa del aprendizaje grupal

Las evidencias teóricas existentes dejan ver que el aprendizaje cooperativo, en ocasiones llamado colaborativo, optimiza los resultados de las actividades académicas o no realizadas a través del *internet*.

JUSTIFICACIÓN

La creciente demanda de actualización académica, especialmente en el área de enseñanza de lenguas, es una de las razones que impulsa la investigación de todos los aspectos que demuestran la importancia de la educación a distancia, sobretodo de los cursos en línea, para llenar el vacío de ofertas educativas alternas.

Existen diversos aspectos que apoyan la realización del presente trabajo. Comenzaré por comentar, brevemente, los personales; posteriormente los sociales.

Como estudiante de la maestría en Lingüística Aplicada viví cosas que me llevaron a pensar que es necesario flexibilizar las formas de preparación y actualización académica de los docentes. En mi generación había varias personas que no eran residentes del Distrito Federal. Dos de ellos son originarios de Sinaloa, otras personas vivían en lugares relativamente cercanos a la capital, sin embargo empleaban más de una hora en trasladarse hasta ciudad universitaria. Es evidente que la falta de programas de posgrado nos lleva a

desplazarnos hasta los centros que ofrecen espacios de preparación profesional.

Por otro lado, es impresionante observar la demanda que tienen los programas a distancia de algunas instituciones, especialmente de la maestría virtual del ITESM. El impacto que este programa ha tenido en la sociedad obliga a pensar que las instituciones públicas de educación superior deben generar modelos que permitan ampliar la cobertura de los servicios que ofrecen. Por ello, es imprescindible la incorporación de la educación a distancia a los sistemas presenciales y de SUA a los servicios académicos ofrecidos por el CELE para ampliar la oferta académica del centro. El proyecto mencionado y la investigación que se reporta esperan acelerar el proceso

La bibliografía que existe al respecto analiza cursos académicos donde el correo electrónico es el medio principal de comunicación (Barrett 1989, Warschauer 1995, 1996, 1998; entre otros). Entre los aspectos importantes que señalan los autores está la caracterización del intercambio escrito con base en el periodo de tiempo en que ocurre, la negociación, las actitudes y los papeles de los participantes como elementos indispensables para la construcción colaborativa de conocimiento en una comunidad guiada por tareas académicas. Aspectos teóricos que ayudan a entender el devenir social y académico de las comunidades telemáticas de aprendizaje.

El aprendizaje cooperativo es descrito por Ferreiro y Calderón (2000) como un modelo innovador basado en los procesos de aprendizaje en comunidad. Según estos autores existen 10 requisitos básicos, más otros que subyacen en ellos, para que un conjunto de individuos crezca como comunidad de aprendizaje, entre los que destacan la participación plena de todos los miembros, la evaluación grupal e individual, la asistencia y puntualidad a las reuniones programadas. A partir de esos principios explican lo que para ellos es una comunidad de aprendizaje: “ es el conjunto de personas que reunidas en un lugar y tiempo determinados se ocupan de una tarea que les exige asumir funciones e interactuar para el logro de una meta “ (Pág. 26). En esa definición están presentes las nociones de tiempo y espacio para el establecimiento de comunidades de aprendizaje; nociones que evocan situaciones educativas dentro de cuatro paredes y un horario previamente establecido.

OBJETIVO GENERAL

La presente investigación tiene como objeto identificar, explicar y concretar los sistemas de comunicación escrita, establecidos a través de dos foros de discusión electrónica por los participantes en la primera fase operativa (piloteo) de un curso en línea para profesores de lenguas (Programa PAPIME 194049)

Al examinar los mensajes vertidos en los dos medios de comunicación del módulo introductorio (Lista de discusión LADCELE y el foro electrónico Galería de trabajo) se identificaron los acercamientos colaborativos de los participantes hacia la comunidad de aprendizaje con la cual interactuaron por espacio de siete semanas.

Se decidió trabajar con la fase operativa del curso introductorio ¿Cómo se aprende Lingüística Aplicada a Distancia?, realizado del 6 de octubre al 24 de noviembre de 2000, pues de esta manera podrá aportar información útil para el diseño de los cursos subsecuentes, así como la optimización del módulo estudiado. Considero que los datos que este proyecto aporte, serán de gran utilidad para el diseño de los cursos posteriores.

CAPITULO 1

CONTEXTO EDUCATIVO

1.1 Antecedentes

La educación a distancia ha tenido avances importantes en el mundo. En nuestro país diversas instituciones han desarrollado modelos que responden a las características específicas de su entorno. Antes de referirme a estos modelos es necesario precisar que la educación a distancia ha sido definida de distintas maneras. García Aretio en el libro *La Educación a Distancia Hoy* (1994) incluye numerosas definiciones de autores de distintos países las cuales dan énfasis a diferentes componentes. En México, Gilbón (1998) hace una revisión del concepto de educación a distancia, describe las diferentes maneras de conceptualizar este modelo educativo; y establece también las similitudes y diferencias entre ellas. A pesar de las diferentes definiciones, por fines prácticos, en este trabajo, adopto la definición elaborada por Wallace (1997:44), quien define la educación a distancia como “un sistema en que los estudiantes tienen acceso a los materiales de aprendizaje, a pesar de estar separados geográficamente de la institución que los produce”. Esta definición nos permite mencionar someramente las características principales de la educación a distancia.

Primero, queda establecido que existe cierta distancia geográfica entre el alumno y la institución principal que promueve el curso. Esto no significa que no se pueda contar con el apoyo de otras instituciones o escuelas como lugares donde el alumno tiene contacto con un asesor. La labor principal del asesor es coordinar el curso en una región geográfica específica o escuela. Segundo, otra figura importante en la educación a distancia es el tutor

o tutora, que es el encargado de impulsar el estudio independiente y resolver las dudas, los problemas o imprevistos que los alumnos tengan, es decir, es un apoyo para los aprendientes y asesores.

Tercero, es importante precisar que los medios por los que el alumno interactúa con los materiales, con los contenidos teóricos, con otros participantes y con el personal de la institución que promueve este modelo educativo, son cada vez más sofisticados y, posiblemente, más eficaces. Dichos medios evolucionan a la par de la tecnología.

Si al principio el correo convencional estaba a disposición de los usuarios, actualmente es posible utilizar la televisión y la radio, más otras formas que derivan de éstos, como las teleconferencias vía satelital o por fibra óptica. Hay que agregar todos los avances tecnológicos que surgen del uso cada vez más generalizado de las computadoras: *internet*, *la www*, el correo electrónico, los mensajes adjuntos o *attachments*, los *chats*, las listas o foros de discusión. Evidentemente; cuando los medios evolucionan, las formas de trabajo, el aprendizaje y la relación social de los sujetos también cambian.

Boyd en su artículo "*A theory of distance education for the cyberspace era*" propone un principio que debe ser considerado por aquellas instituciones o escuelas interesadas en la educación a distancia: "la educación a distancia, si se desea que sea útil al desarrollo de la educación pública, tiene que combinar teorías de organización con las de instrucción" (en Keegan 1996: 234).

Acorde con este principio Boyd también señala algunos aspectos inherentes a la educación a distancia, y que son importantes, como los siguientes:

- a) El **papel** de la educación a distancia en el marco institucional educativo: útil al desarrollo del sistema general.
- b) Los **principios (teorías)** que respaldan o apoyan a la educación a distancia
- c) La **organización** o modelo utilizado.

1.2 Algunas instituciones que ofrecen educación a distancia en México

A continuación se describe, brevemente, el desarrollo de la educación a distancia en el marco de las instituciones educativas mexicanas, para ejemplificar los modelos utilizados y valorar lo realizado en nuestro país. Al comentar cada uno de estos casos lo que interesa resaltar son los servicios que ofrecen (programas educativos); retomando lo propuesto por Boyd estaríamos hablando de su aportación al sistema educativo. Se incluye el objetivo de los mismos y los medios de comunicación que utilizan así como otros aspectos que pudieran ser relevantes para el entendimiento de cómo funciona cada uno de ellos.

1.2.1 El Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa (ILCE)

Un pilar indispensable de la educación a distancia en México es el Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa (ILCE), fundado en 1956 bajo un convenio de la UNESCO y varios países de América Latina (Bolivia, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Haití, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay Venezuela y México, que es el país sede).

Uno de los objetivos principales del ILCE es la formación y capacitación de recursos humanos en el área de la tecnología educativa. Para este fin el instituto ofrece cursos de especialización, diplomados y talleres. Estos se ven fortalecidos con el Posgrado Latinoamericano en Investigación y Desarrollo Aplicado en Comunicación y Tecnología Educativas, así como también por la red satelital de televisión educativa, por medio de la cual se transmiten diversos programas a todos los países miembros de este organismo y sus respectivas sedes receptoras.

La **Red Satelital de Televisión Educativa (EDUSAT)**, “es una valiosa herramienta del sistema educativo mexicano, destinada a apoyar la labor de maestras y maestros para elevar la calidad de la enseñanza y abatir el rezago en la educación”¹

1,2 <http://edusat.ilce.edu.mx/> {Disponible 2002}

Como el Instituto funciona para toda América Latina, sus transmisiones deben de cubrir a los países miembros así como también algunas áreas del sur de los Estados Unidos de América. Esto se logra a través de los seis canales de televisión y 24 de audio que son transmitidos a través del satélite Solidaridad I.

“ Los programas transmitidos por Edusat abarcan una gama rica y variada, y en su producción y selección se han tomado en cuenta criterios de utilidad, pertinencia y calidad”². Ya que entre los servicios que ofrece el ILCE está la formación de especialistas en educación a distancia, estos programas “formulan numerosas propuestas educativas y culturales, científicas, humanísticas y de entretenimiento, que enriquecen el proceso de transmisión y adquisición del saber”³

1.2.2 La Educación Media Básica por Televisión (Telesecundaria)

Otra forma de educación a distancia con gran tradición en nuestro país, es la Educación Media Básica por televisión (Telesecundaria), la cual desarrolló un modelo que se adapta a las características propias de nuestro contexto educativo.

Los alumnos atienden un horario establecido de lunes a viernes, de las 8:00 a las 14:00, es decir que su presencia en el salón de clases es indispensable. El promedio de las transmisiones es aproximadamente de 30 minutos por materia, en los otros 20 minutos de clase restantes el alumno debe resolver los ejercicios que aparecen en su guía de trabajo.

El soporte principal de las actividades de aprendizaje que no se realizan a través de la televisión son las guías de trabajo impresas, material que el alumno recibe al inicio del ciclo escolar. En cada teleaula hay un maestro o coordinador “quien trabaja con los alumnos para orientarlos y estimularlos en el aprendizaje” (Gámez 1977:133).

³ <http://edusat.ilce.edu.mx/>. {Disponible 2002}

La primera transmisión de los programas de telesecundaria se realizó el cinco de septiembre de 1966, en esta etapa experimental se utilizó un circuito cerrado instalado en un solo edificio. En 1968 se dio inicio, de manera formal, a las primeras clases de secundaria por televisión. Actualmente este sistema tiene una matrícula considerable y es una buena opción para aquellas personas que por alguna razón, principalmente económica, no tiene acceso a otra forma de educación secundaria.

Una ventaja de la educación telesecundaria sobre la educación media básica tradicional es que reduce el financiamiento destinado a cada institución, puesto que sólo se necesita un docente por grupo pues trabaja todas las asignaturas, mientras que una secundaria general necesita de más personal para impartir cada una de las clases. Las guías de estudio son elaboradas por la SEP y se distribuyen gratuitamente, lo que implica que el usuario no invierte en la compra del material indispensable de trabajo.

En México, el caso de la Telesecundaria es un ejemplo del alcance y la importancia de la utilización de un medio como la televisión en la educación a distancia

1.2.3 El programa SEP A Inglés

Recientemente la Secretaría de Educación Pública (SEP), finalizó la fase experimental de un nuevo método de aprendizaje de inglés (SEP A Inglés, versión mexicana del sistema *Look Ahead*). Este programa funciona de la siguiente manera: el estudiante recibe un paquete que incluye un libro y dos audiocintas. En su centro sede cuenta con un asesor que se encarga de aconsejarlo y ayudarlo con los problemas (de gramática y pronunciación, principalmente) que pudiera tener.

En cada sede existe una televisión conectada a la red de EDUSAT, esto permite a los estudiantes ver, en horarios diferentes, los episodios del programa que se transmite para el seguimiento sistemático del libro y los contenidos del mismo. De esta manera se trata de homogeneizar el conocimiento de todos los alumnos, ya que al término del curso se les aplica una evaluación general, que cubre las cuatro habilidades básicas: lectura, escritura,

comprensión auditiva y producción oral. Estos exámenes sirven para certificar el nivel alcanzado por cada uno de los participantes.

El programa SEP A Inglés cubre los principios básicos de un modelo educativo a distancia pues:

- 1) hay distancia física entre los participantes (alumnos) y la institución que produce los materiales (Secretaría de Educación Pública)
- 2) existe un centro sede donde los alumnos pueden tener contacto con el asesor y se puede considerar que los profesores participantes (o expertos) en este programa son asesores regionales, ya que debido a la distancia geográfica entre cada escuela sede, éste debe atender a un número considerable de estudiantes.
- 3) los medios de instrucción son variados (libros, audiocassettes, programa de televisión, material auténtico proporcionado por el asesor).
- 4) "su flexibilidad curricular permite adaptarlo a los ritmos, capacidades de aprendizaje y disponibilidad de tiempos de cada estudiante" (SEP: 1997).

El Consejo Británico colaboró con la SEP en la adaptación del sistema de *Look Ahead*, en la elaboración del sistema de evaluación y promoción. Esto le asegura al participante alcanzar niveles establecidos por la Universidad de Cambridge, lo que implica que al finalizar los cursos, los usuarios que son promovidos y sean reconocidos por esta institución.

1.2.4 Coordinación de Educación Continua, Abierta y a Distancia: Universidad de Guadalajara

Una de las universidades mexicanas con tradición en educación a distancia es la Universidad de Guadalajara, institución educativa que desde el nueve de mayo de 1990, a través de la Coordinación de Educación Continua, Abierta y a Distancia (CECAD) brinda cursos a distancia, y como su nombre lo indica, también ofrece servicios en las modalidades abierta y semiescolarizada. De los programas a distancia que la CECAD ofrece destacan: Licenciatura en Didáctica del Francés como lengua extranjera,

Licenciatura en Docencia del Inglés como lengua extranjera, Maestría en Enseñanza de las Matemáticas y la Maestría en Educación Ambiental, Diplomado en Desarrollo de Ambientes de Aprendizaje, los tres primeros se imparten también como cursos semiescolarizados.

Otros servicios que la CECAD brinda son:

- 1) Asesorías y tutorías para la planeación y el desarrollo de programas de educación abierta y a distancia, su evaluación y seguimiento.
- 2) Diseños curriculares.
- 3) Formación de recursos humanos a través del Diplomado en Educación Abierta y a Distancia.
- 4) Asesoría de medios de comunicación para el área educativa y apoyo tecnológico para eventos a distancia.
- 5) Publicación de materiales de apoyo de la modalidad y promoción de eventos de educación abierta y a distancia.
- 6) Consolidación y fortalecimiento de la Red de Educación Abierta y a Distancia.
- 7) Apoyo logístico para la ejercitación de programas

(<http://udgserv.cencar.udg.mx/~cecad/>)

{ Consultada en 2000. No disponible 2002 }

Se entiende que la tarea de la CECAD no se limita a los cursos que este centro coordina; ya que entre sus responsabilidades resalta la actualización y formación de personal, la elaboración de programas y apoyo continuo a las instituciones interesadas en educación a distancia.

1.2.5 Universidad Virtual: Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey

La Universidad Virtual (UV) es el modelo desarrollado por el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), por medio de éste se ofrecen cursos en el ámbito profesional, aproximadamente 15 programas de maestría y doctorado en las áreas de Administración Educativa, Ingeniería y Tecnología. Para la educación continua la UV promueve un programa de desarrollo destinado a profesores de enseñanza media básica. El objetivo principal de la universidad virtual es el de ofrecer "educación a través de

innovadores modelos educativos y tecnologías de vanguardia para apoyar el desarrollo de México y de América Latina”⁴

Los recursos económicos y tecnológicos con que cuenta el ITESM permiten que la mayoría de los programas de la UV se transmitan por satélite. Existen cinco canales de satélite que cubren un total de 1,429 sedes receptoras; la mayoría se encuentran en México (1,302) y 122 en 9 países de América del Sur (Argentina, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Honduras, Panamá, Perú y Venezuela).

El medio de comunicación que se utiliza con mayor frecuencia en las sedes receptoras es la videoconferencia vía satélite, pero existen otros programas que basan su desarrollo en la red (*WWW*) de *Internet*. Otros recursos tradicionales como los materiales impresos y el teléfono también son utilizados por la UV.

1.2.6 Espacios Virtuales de Aprendizaje (EVA): Instituto Politécnico Nacional

El Instituto Politécnico Nacional (IPN), a través de su Centro de Investigación en Computación está trabajando el proyecto denominado EVA (Espacios Virtuales de Aprendizaje) que según sus creadores,

consiste en el desarrollo e implementación de un ambiente de aprendizaje personalizado y colaborativo, mediante el cual, además de apoyar las distintas actividades académicas y administrativas que se realizan en el Centro de Investigación en Computación (CIC), también se puedan ofrecer éstas a distancia, tanto a estudiantes de otras instituciones como a empresas públicas y privadas

www.anuies.mx/anuies/revsup/res111/txt3.htm

{Disponible 2002}

Con lo anterior, el objetivo y la forma de trabajo de EVA quedan establecidos; sólo agregaremos a la cita que el nuevo concepto que introduce el IPN es el del *POLlibro*. Esta forma innovadora de presentar los contenidos programáticos de los cursos, consiste

⁴ <http://www.sistema.itesm.mx/uv.htm>

{ Consultada en 2000. No disponible 2002 }

básicamente en utilizar los diferentes programas de computación, entre ellos *Word* y *Power Point*, junto con otros recursos tecnológicos (vídeo, audio) y los equipos multimedia, para la transmisión del conocimiento.

Todo esto implica la utilización de más de un medio tecnológico con fines educativos que ayuda a cubrir espacios físicos; esto a su vez permite que la comunicación entre la institución educativa y los participantes fluya de manera multidireccional.

1.2.7 Coordinación de Educación Abierta y a Distancia: Universidad Nacional Autónoma de México

La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) desde 1972 a través del Sistema de Universidad Abierta (SUA), ofrece licenciaturas en las diferentes facultades y escuelas que la integran.

Una de las grandes ventajas de los programas que se ofrecen en el SUA es que permite al estudiante realizar al mismo tiempo otras actividades, principalmente laborales. Esto no significa que el estudiantado no cubra ciertos lineamientos que regulan su estancia, ya que “la Universidad Abierta no es un sistema de enseñanza por correspondencia, ni una teleuniversidad, sino un sistema de métodos clásicos y modernos de enseñanza que se apoya en el diálogo, en la cátedra, en el seminario, en el libro”⁵ El trabajo y la dedicación constante son indispensables para el buen desempeño escolar.

La **Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia (CUAED)**, es el centro responsable de los programas de SUA y, por supuesto, de brindar a toda la comunidad programas de **Diplomados** (Desarrollo de Software Educativo), **Cursos** (Introducción a los usos educativos de la computadora, La computadora como apoyo a la docencia, Evaluación del Aprendizaje en la Educación a Distancia), **Talleres y Seminarios** (Seminario Nacional Interactivo en Educación para la Salud), etc.

⁵ <http://www.cuaed.unam.mx/wwwed/ofertaed.htm> { Consultada en 2000. No disponible 2002}

A este respecto, es necesario señalar que existen talleres ofrecidos por la CUAED que tienen como objetivo terminal apoyar a otras instituciones en la elaboración de materiales y medios para la educación a Distancia. Estos talleres son:

- 1 Taller de Planeación de Programas de Televisión y Video para Educación a Distancia
- 2 Taller de Diseño Instruccional para el Desarrollo de Proyectos de Educación a Distancia
- 3 Taller de Planeación de Videoconferencias para la Educación a Distancia.

Se ofrecen a distancia por videoconferencia o televisión satelital y sólo se imparten a solicitud de la institución sede.

Es evidente que cada institución aporta algo al sistema educativo mexicano y que en conjunto establecen las bases para el desarrollo, la expansión y el éxito de la educación a distancia en México.

Podríamos finalizar este apartado estableciendo que dentro del marco educativo mexicano hay básicamente **dos tipos** de instituciones que promueven la educación a distancia:

1. aquellas que se apoyan en esta modalidad para transmitir conocimiento (Telesecundaria, ITESM, IPN)
2. las que ofrecen cursos y forman especialistas en educación a distancia (UNAM, ILCE, Universidad de Guadalajara).

Es claro que los esfuerzos de las instituciones mexicanas han prosperado, que han establecido los cimientos para el desarrollo de infraestructura tecnológica, académica y humana sobre la cual basar sus programas de educación a distancia, que a la vez es una plataforma sólida para proyectos futuros.

En el siguiente capítulo se describen los medios de comunicación utilizados por las comunidades de aprendizaje que se establecen al amparo de esta modalidad educativa, lo que facilitará otros elementos para entender el funcionamiento de los cursos a distancia, especialmente de los cursos en línea.

CAPITULO 2

LA COMUNICACIÓN EN COMUNIDADES DE APRENDIZAJE A DISTANCIA

2.1 Recursos o medios de comunicación que apoyan a la educación a distancia

El proceso enseñanza-aprendizaje se apoya en un gran número de recursos materiales y humanos que ayudan a optimizar sus resultados. En el salón de clase, el maestro utiliza para su labor auxiliares didácticos como libros, revistas, materiales impresos y otros medios tecnológicos disponibles para su trabajo, entre estos encontramos los proyectores de acetatos y de filminas, reproductores de audiocintas y discos compactos, la televisión y las videograboras.

Gagné y Briggs (1986: 169-170) sugieren que para la elección de los medios didácticos en cursos presenciales se debe de tomar en cuenta el tipo de estímulo principal que éstos manejan. La propuesta de estos autores se esquematiza de la siguiente manera:

TIPO DE ESTIMULO	MEDIOS OPCIONALES
1. Palabras impresas	libros, volantes, cartas, proyectores de acetatos y diapositivas, carteles, pizarron
2. Palabras habladas	maestro, grabaciones
3. Palabras habladas, fotografia	cintas de deslizamiento, conferencias y carteles
4. Movimiento, palabras habladas y otros sonidos	películas, televisión, demostraciones en vivo
5. Representación	películas animadas, títeres y decorados

Cuadro 1. Elección de medios didácticos, según Gagné y Briggs(1986)

Llama la atención que en esta clasificación no figure el periódico como medio educativo, ya que coincido con Pablo Latapí (1985:144) “en la brevísima vida que tiene un periódico, desde que se compra hasta que se tira, lo mejor que puede sucederle es pasar por la mente imaginativa de un grupo de estudiantes ávidos de aprender”. Este autor ejemplifica las formas de aprovechar los diarios en un curso.

En la enseñanza de lenguas, los diarios, las revistas, los folletos y material impreso en general son aprovechados para acercar al estudiante a materiales que no han sido producido con la finalidad específica de enseñar un idioma y que se conocen como **materiales auténticos**.

La mayoría de los auxiliares didácticos mencionados se utilizan en los sistemas presenciales o escolarizados, así como en los programas semipresenciales sin importar el nivel o el área de trabajo. Cabe aclarar que la educación a distancia brinda nuevas perspectivas para el aprendizaje, pero esto no significa que los medios ya citados no se consideren en un curso bajo esta modalidad.

Para remediar la falta de presencia física la educación a distancia aprovecha la tecnología educativa, ya que ésta “implica el diseño, sistematización, ejecución y evaluación del proceso global de enseñanza aprendizaje a la luz de las teorías de aprendizaje y la comunicación, valiéndose de recursos humanos y técnicos” (Castañeda 1982:7). Sin embargo, hay que cuidar que todos los recursos que la apoyan estén adaptados a los principios que la rigen, y saber aprovechar las características de cada uno de ellos para optimizar los resultados.

La educación a distancia ha utilizado también el correo, la televisión y la radio como medios educativos. En la actualidad, el desarrollo tecnológico nos permite contar con otras formas vanguardistas como medios para la comunicación a distancia, entre ellas se encuentran las teleconferencias (transmitidas por fibra óptica o satélite), el *CD Rom* y en general el uso de *Internet*.

Si tomamos como base la propuesta que formularon Gagné y Briggs, *op cit*, diríamos que cada uno de los medios que apoya a la educación a distancia hace uso de diferente tipo de estímulos y que algunos pueden utilizar más de uno. De esta manera nuestra tabla se puede replantear de la siguiente manera:

TIPO DE ESTIMULO	MEDIOS OPCIONALES
1. Discurso oral y otros sonidos	Teléfono, audioconferencia, <i>talks</i>
2. Discurso escrito	Correo tradicional y electrónico, listas de discusión, <i>Chats</i>
3. Imagen (fija y con movimiento), discurso oral y escrito, otros sonidos, animaciones, video	Teleconferencia (video y computadora) <i>CD Rom e Internet</i>

Cuadro 2. Recursos o medios que apoyan a la educación a distancia. Torrealva 2002.

2.2 El *internet* y sus servicios en la educación a distancia

Actualmente escuchamos a una gran cantidad de personas utilizando el término *Internet* con una familiaridad sorprendente, cuántas veces no hemos escuchado a muchos jóvenes decir “estuve jugando con el *Internet*”, o a profesionales asegurar “esta información la bajé de *Internet*”, incluso algunos anuncios ofrecen “servicio de compra y venta por *Internet*. La palabra ya forma parte del vocabulario de la sociedad en la que interactuamos, pero en realidad muchos de los que la utilizamos no conocemos con exactitud a qué nos referimos cuando la mencionamos.

A este respecto, Clark (1995: 1) nos proporciona un concepto, que por su sencillez nos ayuda a entender que *internet* conecta “millones de computadoras que pueden hablar y comparten información”. También se utiliza la expresión de “red de redes” para designar la unión de las computadoras diseminadas por todo el mundo pero unidas en una sola red. Esa conexión de computadoras permite distribuir información gráfica y auditiva a través de diferentes programas. Es decir, *internet* es el equipo material y físico (*hardware*) que permite que la información se distribuya, más los recursos que constituyen sus programas o *software*.

Las formas en que esta red puede ser utilizada aparecen en el libro *Student's Guide to the Internet* (Clark : 1995):

1. Enviar y recibir correos
2. Unirse a grupos de discusión
3. Platicar con otras personas (*chat, talk*)

**TESIS CON
 FALLA DE ORIGEN**

4. Utilizar bases de datos (*World Wide Web*)
5. “Bajar programas”
6. Obtener juegos
7. Crear sitios

Dos cosas son indispensables para que una persona (usuario) pueda tener acceso al *internet*:

1. Una computadora
2. Una línea telefónica

El equipo físico no requiere que el usuario esté en un lugar fijo, pues “internet llega a barcos, aviones y vehículos en movimiento” (Comer 1994: 2). De esta manera las aplicaciones de *internet* no se limitan en tiempo y espacio.

2.2.1 La red de información (*The World Wide Web*)

En educación a distancia, utilizar algunos de los recursos disponibles en Internet equivale, por un lado, a hacer uso de los documentos disponibles a través de la red informática (*World Wide Web* o *WWW*) constituyéndose así como fuente de consulta, que no sólo se limita a los textos escritos, pues también ofrece elementos visuales y auditivos. Por otro lado, es posible utilizar los servidores de correo electrónico (*e-mail*) para establecer contacto e interacción entre las personas que integran la comunidad telemática de aprendizaje de un curso a distancia determinado.

La base de datos más importante en *internet* es la *World Wide Web*. La *web* consta de una enorme variedad de documentos almacenados en computadoras alrededor del mundo.

Duffy (1997) dice que para obtener información a través de la *web* es indispensable que el usuario en su computadora tenga un *web browser* que le permita ‘navegar o viajar’ por *Internet*.

Los sitios *web* ofrecen una variedad de estímulos que pueden ser utilizados en los cursos de educación a distancia. Un sitio *web* es una "colección de información (como textos, gráficas y sonidos) organizada para su presentación en la *World Wide Web*" (Shafer 1997: 345). Aquí el autor hace alusión a las formas de presentación que una página puede presentar. Por ejemplo, la página principal de la UNAM, en primer plano, maneja la imagen del escudo institucional y con diferente tipo de letra el nombre completo y sus siglas.

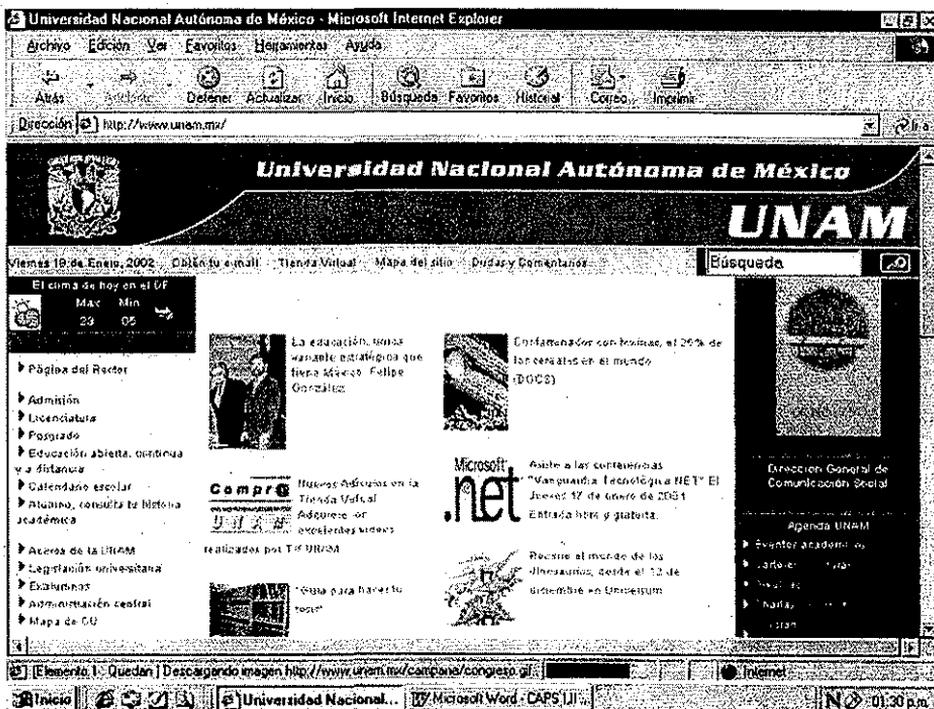


Imagen 1: Página electrónica de la UNAM

Se observan imágenes y algunos textos. Las categorías marcadas con flecha son enlaces a otras páginas.

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

2.2.2 Hipertexto

Un concepto acuñado, a raíz del surgimiento de la *web*, es el de hipertexto. Landow (1995:14) describe un hipertexto electrónico como "un texto compuesto de bloques de palabras (o de imágenes) electrónicamente unidos en múltiples trayectos, cadenas o recorridos en una textualidad abierta, eternamente inacabada y descrita con términos como *nexo, nodo, red, trama, trayecto*". En esta cita encontramos elementos que describen lo que los usuarios pueden encontrar al navegar en la *web*: un laberinto infinito, con incontables vías, pero con muchas salidas útiles.

Generalmente, para localizar una página en la *web* debemos de conocer su 'dirección'. Por ejemplo: <http://www.unam.mx.cele>. Esta siempre debe de incluir al inicio las siglas **http://** "tomadas de *hypertext transfer protocol*" (Duffy 1997:49), a continuación se incluye *www*, el nombre del servidor central de la empresa o institución educativa a la que representa (*unam*) y el nombre del país donde se localiza (*mx*). En caso de existir otro dato importante, también debe ser incluido (*cele*).

En un sitio es posible encontrar ciertas marcas o "zonas calientes" denominadas hiperenlaces que permiten tener contacto con otras páginas situadas en el mismo ordenador o en cualquier otro ordenador de cualquier parte del mundo" (Ali 1997:18). Otro nombre para los hiperenlaces es *liga*. Las ligas o hiperenlaces nos remiten a información contenida en otra página que guarda cierta relación con la página principal consultada.

Un diseñador de página *web* debe conocer los lenguajes que le permitan elaborar hipertextos. El más común de éstos es el lenguaje HTML, que *Hiper Text Markup Language* que en castellano se podría traducir como lenguaje para marcar hipertexto. "Este lenguaje permite incorporar en un mismo documento: texto en todos sus estilos, imágenes, tablas, gráficos, archivos de sonido, animaciones, e interconectar la información de la página e incluso con otras páginas del mismo disco duro o con las del disco duro de otro ordenador (servidor) mediante hiperenlaces". (Ali 1997:188)

Para que un usuario tenga acceso a todos los servicios mencionados es necesario que cuente con una computadora **multimedia**. Normalmente una computadora multimedia integra el sonido a través de los CD, el sonido y las imágenes en los CD Rom y DVD, también es posible integrar cámaras de video, micrófonos y audífonos.

Para Jonassen, Peck y Wilson (1999: 88) las posibilidades de los medios de comunicación no se limitan a las ya señaladas porque “ el medio representa diferentes modos de experiencia, incluyendo la visual, auditiva, olfativa, incluso la gustativa”, y explican que el aprendizaje es más significativo cuando todos los sentidos están presentes. Ellos reconocen que “los programas educativos multimedia normalmente se refieren a lo auditivo y visual integrados en textos, gráficas, animación y video de los programas de computación”.

La integración de todos los medios arriba enlistados ha llevado a pensar en otras formas para seleccionar los contenidos y el diseño de actividades para materias como la química y la física en cursos en línea.

2.3 Comunidades telemáticas

Una práctica que se ha extendido con el uso de las computadoras, el *internet* y sus servicios como medios de comunicación; es la de compartir las experiencias personales con un conjunto de personas que tengan el mismo interés. A partir de esta práctica han surgido las comunidades virtuales que al decir de Rheingold (1994:20)

Son agregados sociales que surgen de la red, cuando una cantidad suficiente de gente lleva a cabo discusiones públicas durante un tiempo suficiente, con suficientes sentimientos humanos como para formar redes de relaciones personales en el espacio cibernético.

En las comunidades, virtuales o no, siempre debe de estar presente el sentido de cooperación y colaboración y la negociación como mecanismo que permite que el aspecto social del ser humano se manifieste para fortalecer las relaciones personales y para enriquecer la dimensión cognitiva del individuo.

Rheingold publicó en 1994 el libro titulado *La Comunidad Virtual; una Sociedad sin Fronteras*, en este escrito relata su experiencia como miembro de una comunidad virtual conocida como *WELL*. En sus comentarios se resalta el aspecto social del intercambio escrito a través de la *web*. Algo importante que señala el autor es el apoyo emocional que brinda la comunidad a los miembros que tienen problemas.

Cuando alguien participa en una comunidad virtual debe respetar las normas que rigen al grupo, en el caso de la *WELL* un principio indispensable es siempre revelar la identidad del participante, se pueden adoptar personalidades falsas o utilizar sobrenombres, pero la sinceridad es la base del buen funcionamiento, del respeto de las ideas de los demás y el reconocimiento personal.

Una comunidad virtual se establece alrededor de cualquier tema que valga la pena compartir. Rheingold (*Op cit*) explica como en la *WELL* se han tratado temas tan dispares como la física, las computadoras, el cuidado de los hijos, enfermedades de los miembros, política, espectáculos. Para él esa riqueza de temas y los comentarios vertidos por los participantes hacen posible que “las conversaciones de las conferencias computarizadas sean diálogos que están situados en un lugar y un tiempo específico. El lugar es cognitivo y social, no geográfico” (p. 88). En cambio, la noción de ubicación geográfica es inherente a las aulas, puesto que en la educación presencial se aprende en lugares más o menos bien definidos.

2.3.1 Comunidades de aprendizaje

En la actualidad, las comunidades virtuales han dejado de ser espacios para compartir asuntos personales, su función se ha extendido y generalizado en los espacios académicos, dando paso a las comunidades de aprendizaje en línea o telemáticas, en las cuales los estudiantes y los maestros se unen a través del *internet*. Conforme a las ideas de Jonassen, *et al;*” el aspecto primordial de una comunidad de aprendizaje es el florecimiento de las

relaciones entre el maestro y los estudiantes”; también señala que esas relaciones “se unifican a través de una causa, de apoyo mutuo y por valores y experiencias compartidas” (1999:119). Nuevamente, se rescata el aspecto social donde la cooperación, colaboración y la negociación son inherentes a los procesos comunales.

Los objetivos de una comunidad de aprendizaje son académicos y en la mayoría de los casos están determinadas por los contenidos de los cursos, la logística de los proyectos en que se participa, pero sobretodo en las características de los alumnos.

En una comunidad telemática de aprendizaje, los recursos para alcanzar las metas constan de dos aspectos:

1. Las características de los participantes, de las cuales la más importante es su autonomía, pues según White (1995:209) el concepto de autonomía del aprendizaje se relaciona con la actitud de parte del sujeto hacia la toma de control del proceso de aprendizaje y con asumir la responsabilidad de ese proceso. Además, señala que “la habilidad para ejercer su autonomía requiere que el aprendiente entienda la naturaleza del aprendizaje y de su papel en este proceso y, como parte de este proceso, desarrolle un repertorio de estrategias.”
2. Las estrategias personales y grupales que permiten alcanzar metas y generar conocimiento pueden ser de tres tipos: metacognitivas, cognitivas y socioafectivas:

Las **metacognitivas** tienen que ver con el conocimiento del aprendizaje y control del mismo, a través de la planeación, el monitoreo y la evaluación de la actividad de aprendizaje. Las estrategias **cognitivas** están relacionadas más estrechamente con las tareas individuales de aprendizaje y se relacionan con la transformación o manipulación del material por aprender. Un tercer tipo de estrategias identificadas en el área de la psicología cognitiva señala la influencia de los procesos sociales y afectivos del aprendizaje [**socioafectivas**]: las estrategias sociales se relacionan con el manejo de los sentimientos sobre el aprendizaje y el uso del lenguaje.

(White 1995:210)

También hay que considerar la aseveración hecha por Peterson (1997:30): en cuanto a que la comunicación mediada por computadora “engloba ciertas actividades que incluyen estrategias cognitivas y metacognitivas de aprendizaje, manejo del discurso y la negociación de significado a través de la escritura”.

Como la cooperación/ colaboración involucran trabajo colectivo las estrategias sociales deben estar presentes en el intercambio escrito. Puede no ser fácil exteriorizar los sentimientos, las emociones y frustraciones personales. Sin embargo, comunicar a través de la computadora podría ser menos inhibitorio que expresarse oralmente. En mi opinión, el participante que admite abiertamente sus sentimientos posee un alto sentido de pertenencia a la comunidad de aprendizaje.

Resumiendo lo anterior, diré que el grado de autonomía de los participantes establece su decisión de incorporarse a la modalidad de educación a distancia, su ritmo de trabajo y su pertenencia o deserción y que las estrategias empleadas se reflejan en su participación escrita.

2.4 El correo electrónico como medio para la comunicación educativa en red.

Cathy Bishop-Clark (en Carey 1992:483) dice que “el correo electrónico consiste en enviar mensajes a través de una señal electrónica”.

Ya que el correo tradicional es también utilizado como medio de comunicación, hay que hacer una distinción entre éste y el electrónico. A pesar de que entre ambas formas hay diferencias fundamentales, también hay puntos convergentes. Por ejemplo, en el correo tradicional son necesarios papel y sobre, en el electrónico la computadora y su teclado son indispensables; el correo requiere de mediadores entre el remitente y el destinatario - sistema de correo y uno o varios carteros, el correo electrónico necesita de servidores para transmitir y recibir la señal electrónica y los usuarios deben contar con una dirección electrónica y recibir capacitación para su uso. El objetivo de ambos es compartido:

comunicar, difundir e intercambiar información.

Warschauer (1996) hace una recopilación de las diversas formas en que el correo electrónico ha sido utilizado en la educación y hace una descripción detallada de los proyectos realizados por instituciones de educación superior (en su mayoría universidades) de diversas partes del mundo.

Las características y ventajas del correo electrónico, en el área de enseñanza de lenguas, han sido descritas en reportes publicados por revistas como *TESOL Quarterly* y *System* y en páginas *Web* de diversos autores que comparten sus experiencias. Uno de los aspectos más enriquecedores del correo electrónico es que tiene múltiples posibilidades de uso, pues no se limita a una materia escolar específica. Algunas materias en las que se ha utilizado son Historia, Cultura, Geografía, Formación de Profesores (Warschauer 1996) y Literatura (Stalin en Barrett 1992). Además, se ha demostrado su utilidad para la comunicación intercultural, por ejemplo en cursos de lengua extranjera que logran cierto acercamiento de sus estudiantes con nativo hablantes de la lengua que aprenden, vía correo electrónico. También, con mucha frecuencia, es la herramienta principal en cursos de composición.

De lo expuesto anteriormente podemos derivar otras características importantes del correo electrónico: derriba la barrera mediacional que se establece, la mayoría de las veces, entre un profesor y sus estudiantes. Esto significa que la comunicación entre las personas se establece con mayor facilidad, ya que desaparecen los miedos y temores que los estudiantes –y la mayoría de las personas- experimentan al afrontar una situación donde existe un sujeto que tiene cierto poder. En el caso del salón de clase ese elemento es el profesor. Al no existir esa barrera, los estudiantes sienten mayor libertad para compartir sus opiniones y expresar sus ideas, estableciendo ciertos mecanismos de interacción que enriquecen a todos los participantes.

Entender por qué el correo electrónico es utilizado en la educación a distancia resulta fácil: primero, comparado con otros medios tecnológicos como el teléfono o la videoconferencia, resulta más accesible en costo para muchas personas e instituciones. Segundo, si la

educación a distancia implica por sí misma el distanciamiento temporal y geográfico de los sujetos involucrados, el correo electrónico es entonces el puente perfecto para superar ese distanciamiento; especialmente el geográfico, como lo explica Liaw (1998:336) “actualmente, la tecnología computacional promete incrementar la interacción alumno-alumno, alumno-maestro, no solamente local sino también global”. Esta cita nos deja ver que el correo electrónico se puede utilizar localmente, dentro de una institución e incluso en un salón de clase, por otra parte, en el nivel global nos brinda la oportunidad de establecer contacto con otras terminales (computadoras-usuarios) que se ubican a cientos de kilómetros de quien genera el mensaje. También, a través del correo electrónico, la distancia temporal se disminuye, a tal grado, que podríamos considerar que es casi nula; pues ofrece al usuario –siguiendo los principios de la educación a distancia- la posibilidad de trabajar y contactar a su comunidad telemática según su propio ritmo y horario disponible (incluso de madrugada).

Además de esa flexibilidad asincrónica de comunicación, es posible contar con programas (*software*) como *MSN (Messenger)* que permiten conectar varias terminales y establecer comunicación simultánea entre ellas para sostener ‘*chats*’, es decir, charlas virtuales escritas con varios usuarios a la vez.

Por lo expuesto anteriormente puede decirse que el correo electrónico es, posiblemente, el medio tecnológico telemático más flexible para la comunicación educativa, pues no exige un horario establecido (como en el caso de la videoconferencia) y puede ser utilizado independientemente de que el destinatario esté ausente o no para la recepción de los mensajes (lo que no se puede hacer por el teléfono, por ejemplo).

2.4.1 La interacción – comunicación - vía correo electrónico

En el apartado anterior se han establecido algunas de las características generales del correo electrónico. En esta sección nuestra atención se centra en dos aspectos: su uso en cursos en línea y las ventajas que éste representa.

Kroonenberg (*Winter 1994/1995*), en su artículo “*Developing Communicative and Thinking Skills*”, realiza una revisión de las ventajas del uso de las computadoras como medios de comunicación educativa, entre las que destacan las siguientes:

1. Interactuar a través de la computadora facilita los procesos de comunicación: el teclado y la pantalla puede ser menos intimidatorios que los humanos.
2. El correo electrónico es motivante y permite que los estudiantes utilicen las computadoras en situaciones reales y desarrollen, así, habilidades comunicativas y de pensamiento.
3. Se desarrollan, conjuntamente, habilidades de escritura, de comprensión de lectura, y en general, habilidades cognitivas.
4. Muchas ideas difíciles de decir, se expresan de modo informal.
5. La opinión de cada uno es tomada en cuenta, algo que no siempre ocurre en discusiones orales.
6. Se asegura que todos los participantes tomen parte en la discusión.
7. Ofrece la oportunidad de escribir, primero en papel, las ideas, reflexionar más sobre ellas y sobre las de otros compañeros.
8. Los estudiantes tienen que teclear su información para sustentar sus ideas y persuadir a los demás, esto les permite tomar conciencia de lo que les rodea – otras opiniones – y mejorar su habilidad de debate.
9. Las personas se muestran interesadas en leer, entender y responder a lo que sus compañeros opinan.

Con lo expuesto anteriormente se reconoce que la interacción escrita por correo electrónico permite que muchos aspectos de la comunicación interpersonal se faciliten. También ofrece a los sujetos el desarrollo o mejoramiento de diferentes habilidades. Sin embargo, hay que reconocer que muchos aspectos, posiblemente positivos, de la interacción cara a cara se pierden. Entre éstos podemos mencionar:

1. Se ignora el estado de ánimo de los sujetos, por lo tanto no se puede determinar si esto influye en su participación.
2. Los elementos no lingüísticos, como el lenguaje corporal o los elementos fáticos, no son captados por la computadora, por lo tanto el único elemento comunicativo es el código escrito.
3. Para ciertas personas el correo electrónico es un medio impersonal que los intimida, ya que requiere cierto conocimiento del funcionamiento de las computadoras.

Por otra parte, retomando y analizando las ideas de Kroonenberg, y excluyendo lo señalado

en el párrafo anterior, podemos derivar dos fenómenos que se generan a partir de la interacción escrita a través del correo electrónico: la negociación y la colaboración (cooperación), como mecanismos que promueven conocimiento.

Ambos fenómenos no se dan aisladamente ya que surgen de las características específicas de los cursos en línea y de las actividades diseñadas para estos cursos; pero sobretodo de las características de la comunidad telemática que integra el grupo de aprendizaje.

2.4.2 Papeles de los participantes y la negociación

Normalmente cuando un grupo de sujetos se reúne en torno a un fin común, se establecen entre ellos, implícita o explícitamente, ciertas funciones a desempeñar por cada una de esas personas.

En los cursos telemáticos, especialmente en los que la comunicación se establece a través del correo electrónico, los participantes también adoptan papeles más o menos definidos: emisor -generador del mensaje – y receptor. “Una persona puede desempeñar funciones diferentes.”⁶ Tal vez, desempeñar una u otra está más bien determinado por las actividades específicas del curso en el cual participa la persona.

Paulsen (en Verdejo 1993) esquematiza los posibles papeles que un participante puede desempeñar.

PAPEL	FUNCIÓN ORGANIZATIVA	FUNCIÓN SOCIAL	FUNCIÓN INTELECTUAL
El que establece objetivos	Alta		
Discriminador			alta
Anfitrión			
El que establece el ritmo de trabajo	alta	alta	alta
El que explica			alta
Socializador		alta	
Lector		baja	alta
Tutor	alta		alta
Facilitador	alta	alta	alta
Mediador	alta	alta	
Mentor	baja		alta
Asistente			
Provocador			alta
Observador	baja	baja	baja
Participante	baja		

Cuadro 3. Papeles y funciones de los participantes en una comunidad de aprendizaje
Tomado de Paulsen, M. *et al* (1993). A Pedagogical Framework for CMC Programmes

Se observa que existen tres funciones o habilidades básicas: la organizacional, la social y la intelectual, que se valoran como “alta” o “baja”.

El autor explica brevemente su propuesta ejemplificando lo que algunos participantes pueden realizar. El discriminador (*discriminator*), hace la diferencia entre las ideas que son útiles y las que no, por eso su dominio o función intelectual se clasifica como alta; mientras el socializador (*entertainer*) tiene una función social elevada ya que se asegura de que los participantes se sientan relajados.

En la esfera de organización hay ciertos individuos que toman decisiones a nombre de la comunidad y ellos mismos deciden si esos planes se modifican o no. Sólo el facilitador (*facilitator*) y el participante que se encarga de establecer el ritmo de trabajo (*pace setter*) integran las tres áreas mencionadas.

Se debe recordar que trabajar en comunidad implica desarrollar y/o modificar actitudes, por lo tanto las tres esferas (social, intelectual y organizativa) son elementos indispensables en el o los papeles que desempeña cada individuo.

Al establecer funciones, la comunidad de aprendizaje facilita su organización. Según

⁶ <http://www-csc195.indiana.edu/csc195/davis.htm> {Consultado en 2000. No disponible 2002}

Alderson y Jordan (en Barrett 1992: 170) cuando hay organización, también existen ciertas actividades –cooperativas- que requieren coordinación para “la selección, descomposición y reformulación de objetivos, para la solución de restricciones financieras y temporales; y para la solución de conflictos y de interdependencia de papeles”.

Los mismos autores emplean lo anterior para proponer una Teoría de la Negociación, que puede ser dividida en tres principios básicos:

1. Se intenta que las partes negociantes cambien de una actitud desintegradora hacia una colaborativa
2. Los participantes, de manera conjunta, construyan soluciones
3. Se espera que las partes mejoren o fortalezcan soluciones existentes

En mi opinión, el segundo principio podría resumir mejor el concepto de negociación: la construcción de soluciones aceptables para todas las partes que trabajan en un proyecto. En esa negociación se encuentra, implícitamente, el carácter social de la interacción.

En esta investigación se espera corroborar si efectivamente se dieron estos fenómenos y cómo ocurrieron.

2.4.3 La cooperación - colaboración

De muchas maneras, el uso de listas de discusión (un grupo de usuarios conectados al mismo servidor que les permite compartir mensajes entre ellos) facilita la interacción y el contacto entre los participantes de los cursos en línea. “La oportunidad para que los estudiantes se comuniquen entre ellos, dentro y fuera del aula, puede crear una dinámica social nueva, basada en la colaboración estudiante-estudiante, con el maestro como facilitador” (Warschauer *et al* 1996).

Hay que recordar que en la educación a distancia la figura del profesor como facilitador

está representada por el tutor y los asesores del curso, que ambos pueden o no participar en la interacción escrita y que su participación no determina el logro de objetivos ni la generación de conocimiento; ya que “ cuando los estudiantes mandan y reciben mensajes, construyen gradualmente un área de conocimiento compartido” (Davids y Ye-ling Winter 1994/1995).

A pesar de que la construcción del conocimiento se da básicamente entre los estudiantes, el tutor siempre está dispuesto a ayudarlos, resuelve dudas, da consejos y envía mensajes de aliento que motivan a los participantes.

Los autores citados coinciden en la importancia de la participación activa de los estudiantes, sostienen que la interacción establecida entre ellos tiene carácter cooperativo y que esa cooperación es un mecanismo generador de conocimiento.

Además de la cooperación, también se emplea el término colaboración para hacer referencia al proceso de aprendizaje en un grupo. Aparentemente, ambos términos pueden ser utilizados para describir los procesos y productos que resultan de la interacción entre personas. No obstante Meyers (en Panitz 1996) señala que la “colaboración enfatiza los procesos de trabajo, mientras que la cooperación se interesa más por los productos del trabajo”.

Hiltz (en Barrett 1992:348), citando a Bruffee, explica lo que es el aprendizaje colaborativo:

un proceso de aprendizaje que enfatiza los esfuerzos de grupo entre los estudiantes y los profesores y la participación e interacción de ambas partes, en el cual el conocimiento es visto como un constructo social, y el proceso educativo facilita la interacción, la evaluación y la cooperación entre compañeros

Ambos aspectos (colaboración-cooperación) son importantes para el buen desarrollo de las actividades y para el logro óptimo de los objetivos.

Resulta difícil encontrar una característica relevante que ayude a diferenciar, claramente, lo que es la cooperaci3n y que es la colaboraci3n. Esta tarea se facilitaría si centráramos nuestra atenci3n en las formas de interacci3n en una tarea de aprendizaje (colaboraci3n), es decir a los procesos sociales que permiten a una comunidad alcanzar ciertos objetivos. Si ignorramos el devenir social de los procesos educativos y concediramos mayor importancia a los resultados logrados a través de esa interacci3n, daríamos más importancia el aspecto cooperativo de la educaci3n.

Construir conocimiento a través del correo electr3nico (y en general de las redes telemáticas del Internet) no es algo que dependa únicamente de los sujetos y del medio de comunicaci3n; porque ese proceso, para ser colaborativo, debe generarse, también, a partir del diseño del curso y de sus actividades.

En un artículo publicado por Christiansen y Dirckink-Holmfeld⁷ se establecen, lo que posiblemente podrían ser, las exigencias básicas para un curso que pretenda desarrollar en sus participantes habilidades colaborativas. Para los autores, el modo de estudio y la atm3sfera deben de reunir tres condiciones básicas:

1. que permita al grupo de estudiantes formular un objetivo compartido para su proceso de aprendizaje
2. que los estudiantes usen su motivaci3n, sus problemas, sus intereses y experiencias como punto de partida
3. se debe de considerar el diálogo como la forma principal de investigaci3n.

Las actividades que se diseñen además de propiciar la negociaci3n y la cooperaci3n, deben de tener como objetivo final la construcci3n –colaborativa– del aprendizaje grupal, es decir que los mecanismos de interacci3n trasciendan el nivel escrito, para que los participantes aprovechen los resultados en su práctica docente; como lo establecen Christiansen y Dirckink-Holmfeld⁸ “la colaboraci3n como objetivo de aprendizaje va de la mano con otros objetivos de aprendizaje, tales como la integraci3n de la teoría y la práctica, y enfrentar la incertidumbre y el cambio”.

^{7,8} <http://www.csc195.indiana.edu/csc195/davis.html>. {Consultado en 2000. No disponible 2002}

Comenté en párrafos anteriores que la forma de comunicación determina la participación individual. Comunicarse a través del correo electrónico es una forma que se está generalizando en nuestra sociedad. Ahora es posible recibir y enviar correspondencia formal, académica, comercial y familiar en cuestión de segundos. Este tipo de intercambio normalmente es de persona a persona. ¿Qué sucede cuando un grupo de individuos tiene que utilizar una lista de discusión para realizar trabajo académico?, ¿Qué influencia tienen las tareas a realizar?, ¿Es indispensable que los sujetos tengan experiencia previa en listas de discusión?

Una manera, tal vez la idónea, para responder a las preguntas arriba planteadas es investigar la forma en que una comunidad de aprendizaje se comunica mediante una descripción narrativa (Fraenkel y Wallen 1993). Una investigación de corte cualitativo es apropiada para tal fin, ya que al observar y describir los mecanismos de comunicación utilizados por los participantes de un curso en línea no se parte de una hipótesis previa, sino que los aspectos relevantes de la investigación se van descubriendo mientras ésta se desarrolla. Los resultados podrían enfocar aspectos como:

- las actividades académicas
- los productos (mensajes)
- los procesos (mecanismos de comunicación colaborativa)

Este tipo de investigación, necesariamente, debe realizarse con un grupo de personas que se relacionan por un curso, por las actividades académicas inherentes al contenido teórico del mismo y, sobretodo, debe considerar la naturaleza de los medios de comunicación disponibles para el intercambio.

Tomando en cuenta lo establecido en el párrafo anterior, en el siguiente capítulo se hace una descripción, detallada, del Curso ¿Cómo se Aprende Lingüística Aplicada a Distancia?, lo que permitirá entender la forma en que los cursos en línea se realizan y la función que un foro electrónico y una lista de discusión tienen en éstos.

CAPITULO 3

UN CASO

El Curso Introductorio “¿Cómo se aprende lingüística aplicada a distancia”

3.1 Antecedentes

La necesidad de implementar modelos educativos que permitan al profesorado en servicio su actualización permanente, no es demanda exclusiva de los centros educativos de nivel superior. Este fenómeno resulta de la situación económica mundial y de las circunstancias específicas del país; condiciones que en muchos sectores se reflejan en la demanda de personal capacitado para hacer frente a los retos que la globalización impone. Por ello una de las prioridades institucionales del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, desde su creación, ha sido la formación de profesores de lenguas y especialistas en lingüística aplicada. La tesis de maestría, presentada en 1998 por Gilbón (*Bases Teóricas y Empíricas para la Creación de Posgrados a Distancia en Lingüística Aplicada*) demuestra la necesidad, urgente, de profesionalizar al personal docente del área de lenguas extranjeras del país; ya que en el estudio realizado en 28 instituciones de educación superior se detectó un número significativo de docentes (40%) que no fueron formados como profesores de lengua. Muchos de ellos poseen dominio del idioma pero carecen de la metodología apropiada para enseñarlo, el 23% que cuenta con estudios de licenciatura realizó estos estudios en otras áreas. Alrededor de un 25% han tomado algún curso en instituciones privadas o el Curso de Formación de Profesores ofrecido por el CELE. Otros han presentado el examen de la Comisión Técnica de Idiomas Extranjeros como requisito para trabajar en las dependencias de la UNAM y en algunas instituciones de educación superior en el país.

Producto de esa investigación son las actividades dirigidas a la capacitación de algunos miembros del Departamento de Lingüística Aplicada (DLA), en el uso de nuevas tecnologías educativas para la modalidad a distancia y financiadas por el Programa de Apoyo a Proyectos Institucionales para el Mejoramiento de la Enseñanza (PAPIME) creado por la UNAM, entre ellas podemos mencionar : seminarios y cursos sobre educación a distancia, de diseño de materiales y de página *web*.

Durante 1999, un grupo de profesoras del DLA elaboró el proyecto “Lingüística aplicada a distancia: formación continua para profesores de lenguas” para el programa mencionado.

Las metas del proyecto son:

1. Actualización de los docentes en educación a distancia y uso de recursos en red
2. Elaboración de cursos y materiales didácticos para módulos en línea
3. Investigación en el área de la Lingüística Aplicada
4. Diseño y generación de un nuevo modelo didáctico: comunidad de aprendizaje telemática para profesores de lenguas

(Proyecto PAPIME 194049)

Ocho profesoras conforman el equipo encargado del diseño de los módulos para el programa de actualización en línea. Cuentan con el apoyo de otras dependencias de la UNAM para la producción de los materiales necesarios para el desarrollo formal de los cursos. Los materiales a utilizar serán impresos y en línea – páginas *web*. También se planea utilizar audiovisuales y otros medios como el correo electrónico y la videoconferencia. Su elección dependerá tanto de los recursos de la población meta, como de las preferencias de las diseñadoras/tutoras de cada módulo. De esta forma se busca aprovechar el uso de la infraestructura tecnológica y de telecomunicaciones de la Universidad.

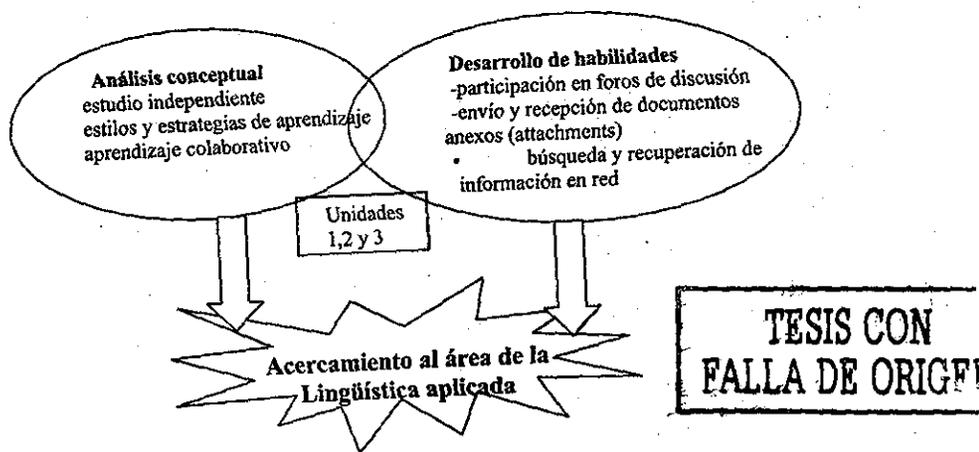
Los cursos que están en preparación son: “Introducción a la lingüística aplicada”, “Procesos de evaluación aplicados a la enseñanza de lenguas”, “Desarrollo de aspectos lingüísticos en enfoques comunicativos”, “Comprensión de lectura” y “Psicolingüística”. Estos módulos conformarán un Programa de Actualización en Lingüística Aplicada y se llevarán a cabo a través de acuerdos interinstitucionales.

Se preparó un Módulo Introdutorio a la educación a distancia y al área de la Lingüística Aplicada. Las responsables del diseño fueron las Maestras Dulce María Gilbón y María Elena Delgado, quienes contaron con la colaboración del resto del equipo y otros expertos en cómputo y diseño gráfico. Durante el desarrollo del estudio piloto las maestras mencionadas fungieron como tutoras.

La tesis de Gilbón forma parte del proyecto mencionado, pues uno de los ejes del modelo propuesto por la autora (*Op. cit*) es el de la investigación previa, durante y después del proceso de diseño de cursos a distancia

3.2 El módulo, las actividades y los materiales de trabajo

El módulo introductorio ¿Cómo se aprende lingüística aplicada a distancia? Se desarrolló con base en esta estructura



Esquema 1 Estructura del módulo introductorio
(Guía de trabajo, versión piloto, Proyecto PAPIME 194049)

A partir de esta estructura, se elaboró una guía didáctica con cuatro unidades de trabajo, cada unidad contempló varias actividades a realizar. La naturaleza de las actividades quedó establecida en el objetivo del módulo:

Al término del módulo, los participantes habrán desarrollado habilidades para la consulta, búsqueda, recuperación, análisis y discusión de información en red sobre el campo de la lingüística aplicada y para el estudio independiente y colaborativo que les permitan continuar con éxito el estudio a distancia de los módulos subsecuentes. (Guía de trabajo)

Para el desarrollo de las actividades es posible identificar dos líneas de trabajo. La primera se abocó al análisis de los contenidos teóricos y la otra, al desarrollo de habilidades relacionadas con el uso de los servicios de *internet*.

Los tres primeros temas constituyeron un primer eje de análisis conceptual para la educación a distancia: estudio independiente, estilos y estrategias de aprendizaje y aprendizaje colaborativo, incluidos en la primera, segunda y tercera unidad respectivamente. Un cuarto componente teórico corresponde a un segundo eje de análisis relevante para los profesores de lenguas: los campos que abarca la lingüística aplicada, éste se incluyó en la última unidad. De esta manera los títulos de las unidades quedaron como sigue:

Unidad 1

¿Cuál es el papel de los participantes en un curso a distancia?

Unidad 2

¿Cuál es mi estilo de aprendizaje?

Unidad 3

¿Qué estrategias puedo utilizar para aprender mejor?

Unidad 4

¿Qué campos abarca la lingüística aplicada?

En cada unidad se incluyó actividades a realizar para las cuales se proporcionó bibliografía básica, para otras se sugerían algunos sitios *web* a visitar. Esto proporcionó diferentes alternativas para obtener información relacionada al tema de la unidad.

Cada actividad de análisis conceptual se acompañó de actividades que desarrollaron habilidades para el uso de los servicios de *internet*. Para casi todas las actividades era necesario leer la bibliografía sugerida, reflexionar sobre ella y relacionar esa información

con situaciones de aprendizaje o enseñanza, enfocándose al plano individual o grupal. Posteriormente, el participante tenía que reportar sus comentarios al foro electrónico de discusión (LADCELE), esto se realizó a través de correos enviados a la lista como un correo normal o como un archivo adjunto (*attachment*).

En las actividades que desarrollaban habilidades computacionales se explicó detalladamente cada paso a seguir para la realización de las mismas, en caso de que los participantes tuvieran experiencia en el manejo de las herramientas de *internet*, sus sugerencias y consejos eran bienvenidos.

La actividad que incorporó estímulos auditivos fue la 4.1, en ésta se pedía al estudiante que escuchara la audiocinta del módulo, que contenía entrevistas a tres tesis de la Maestría en Lingüística Aplicada; y que, posteriormente, comentara en LADCELE cuál de los temas de tesis le había parecido más importante y que incluyera las razones. Los archivos de audio del sitio *web* también contenían esta información

En algunas actividades se ofrecían dos o más opciones de las cuales el participante debía escoger solamente una. En la actividad 4.2 se sugirió que el trabajo se podía realizar con otros compañeros, que sus aportaciones debían ser enviadas al espacio de **Galería de Trabajos**.

Al final de cada unidad, se incluye un formato de valoración en el que se solicitaba la opinión sobre la pertinencia, la utilidad, la claridad, la longitud, la cantidad y relevancia de la información de las actividades. Los formatos se enviaron a las tutoras por correo electrónico y sirvieron como retroalimentación para el estudio piloto. Para la evaluación de los participantes, con carácter formativo, se les indicó que los criterios serían: oportunidad en el envío de las tareas, precisión, claridad y concreción en las respuestas.

En cuanto a los materiales utilizados, además del sitio en red, una carpeta plástica, el audio casete y la guía de trabajo impresa conformaban el paquete didáctico que se hizo llegar a los participantes antes del comienzo formal del módulo. El contenido fue el siguiente:

1. **Materiales impresos:** se preparó el plan para la videoconferencia inicial y el material para una de las actividades en la videoconferencia, la bibliografía básica y una guía didáctica con la información respecto al programa, los objetivos y las actividades, de esta manera se trató de facilitar la organización del trabajo individual, ya que la guía permitía realizar las actividades, sin recurrir al sitio web.
2. **Material auditivo:** se elaboró una audiocinta para una de las actividades en la cuarta unidad. Existían dos formas para tener acceso a la grabación. La primera era recurrir a los archivos de audio disponibles en la página web. La otra era utilizar el audiocasete incluido en la carpeta plástica.
3. **Material en línea:** la página electrónica del módulo es un ejemplo de cómo se integraron los recursos de la red al material de trabajo, ya que siempre estuvo disponible para su consulta y contenía las ligas sugeridas por las tutoras, que incluían cuestionarios, sitios de consulta bibliográfica, y de guía para el desarrollo de habilidades como búsqueda, envío y recepción de archivos adjuntos (*attachments*).

3.3 El sitio web del curso

La herramienta principal para el desarrollo del curso y sus actividades fue un sitio con la dirección electrónica:

<http://profesores.cele.unam.mx>

En esta dirección se daba información a todo el público respecto al programa de actualización. En cambio para realizar las actividades se solicitaba una contraseña para entrar al módulo, es decir, era de acceso restringido.

Su presentación resultó muy atractiva, pues hizo uso de los recursos disponibles para el diseño de páginas web: colores llamativos, dibujos, tablas, diferentes tipos de tipografía y ligas que permitían la interactividad entre los participantes y el contenido.

En el sitio era posible observar un letrero de bienvenida, después se encontraban los enlaces que remitían a otros hipertextos que contenían la información académica (objetivo, método de trabajo, formas de comunicación), información administrativa y la liga al Módulo Introdutorio. Éste, a su vez, tenía enlace (intertextualidad) con cada una de las unidades que lo conformaban. La imagen siguiente corresponde a la versión utilizada en la fase experimental (piloteo) que se trabajó por espacio de siete semanas, del 6 de octubre al 24 de noviembre de 2000.



Imagen 2 Página web del Programa de Actualización en Lingüística Aplicada (Proyecto PAPIME 2000)

3.4 Formas de comunicación

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Las formas de comunicación utilizadas fueron básicamente la videoconferencia, el correo electrónico, la lista de discusión y el foro electrónico. Otras formas utilizadas en menor medida fueron el teléfono y el fax. Estas últimas fueron utilizadas sólo por tres personas.

La videoconferencia hizo posible una comunicación multidireccional. Se realizaron dos: inicial y final, transmitidas desde la Dirección General de Servicios de Cómputo Académico (DGSCA) de la UNAM, en las que estuvieron los participantes del CELE y de la ENP1. Ambas videoconferencias se enviaron a las cinco sedes (ENEP Acatlán, ENEP Aragón, FES- Iztacala, FES Cuautitlán y FES Zaragoza). Los profesores de la Universidad Americana de Acapulco no pudieron recibir estas conferencias porque la infraestructura tecnológica de la institución no es compatible con la de la UNAM.

La primera videoconferencia sirvió para que los participantes establecieran contacto visual con los demás y con las tutoras. Este inicio de curso permitió crear un clima de identificación con el proyecto y con todos los miembros de la comunidad de aprendizaje, que quedaba establecida con la presentación del proyecto general ("Lingüística Aplicada a Distancia: Formación Continua para Profesores de Lenguas"). En este espacio se manifestaron las inquietudes de los miembros, así como sus expectativas. También se dieron a conocer las formas de trabajo y de comunicación para las siguientes semanas. Esta videoconferencia tuvo lugar el día viernes 6 de octubre de 2000 de las 10:00 a las 13:00 hrs. Con anticipación se mandó a cada sede el plan de trabajo para esa jornada inicial, lo que facilitó el desarrollo de la misma.

La videoconferencia final se tenía prevista para el día 17 de noviembre, sin embargo, por ajustes sugeridos por algunos miembros de la comunidad de aprendizaje, se pospuso una semana, lo que permitió que los aprendientes tuvieran más tiempo para la realización y envío de sus tareas. Para el día 24 de noviembre, fecha de transmisión de la videoconferencia de cierre de curso, casi todas las actividades habían sido enviadas o a la lista de discusión y/o a la Galería de Trabajos.

Del correo electrónico podemos decir que permitió una comunicación más personal, principalmente para las tutorías personales, cuando algún miembro de la comunidad solicitaba a las tutoras ayuda o consejos para resolver problemas, sobretodo de tipo técnico. Las tutorías se trabajaron alternadamente ya que cada una de las tutoras responsables tuvo a su cargo una unidad, mientras la otra observaba la interacción.

Por otra parte, la lista de discusión LADCELE fue el medio por el cual los participantes establecieron comunicación con los demás, puesto que todos los participantes (tutoras, aprendientes, varias profesoras del equipo del proyecto estaban inscritas, incluida la investigadora.

Una lista de discusión permite a varios usuarios compartir sus comentarios, pues cuando un 'emisor' escribe en su correo personal, su mensaje es recibido por todas las terminales conectadas al foro de discusión. De esta forma, el correo electrónico permite una nueva manera de interacción: la grupal. Por esta razón principal LADCELE se utilizó en el estudio piloto, ya que fue el espacio propicio para el contacto entre todos los participantes (tutor-alumno-investigador). Por lo tanto, las participaciones vertidas en este medio conformaron el corpus para el análisis de la interacción escrita.

Una lista similar (EDCELE) se utiliza como medio de comunicación y discusión entre el cuerpo académico encargado del diseño de los cursos que conforman este programa a distancia. Sus resultados demuestran que es un excelente medio para compartir, no solamente el contenido académico de un curso, sino también para comentar experiencias y sugerir actividades que pueden ser de interés general para el grupo. Esto confirma la aseveración hecha por Irish y Trigger: "Diseñar un ambiente en la computadora que apoye el trabajo colaborativo necesita ofrecer a los usuarios una herramienta de información y también apoyar la discusión meta, esto es la discusión de los participantes sobre el trabajo y el uso de los medios."(en Barrett,1989:104).

Como una lista de discusión es una aplicación del correo electrónico, los mensajes que se mandan se registran como un correo normal, pero cada correo se comparte con las personas inscritas. Esto facilita el seguimiento de las actividades y puede mejorar la interacción del grupo, ya que en ella se pueden enviar mensajes de apoyo a los compañeros.

El sitio web del curso y LADCELE tienen funciones que se complementan: la página es la herramienta para estructurar y proporcionar la información a los estudiantes; por otra parte LADCELE permite el envío de las actividades del curso, el seguimiento de las mismas y la

comunicación entre los sujetos. Así la discusión entre los participantes estuvo estrechamente ligada a su trabajo personal y colectivo –a su construcción colaborativa de conocimientos –. Además, tener el registro de la lista de discusión proporciona información de cada mensaje por fecha, hora y por participante; facilitando el seguimiento de las intervenciones de cada uno de los estudiantes.

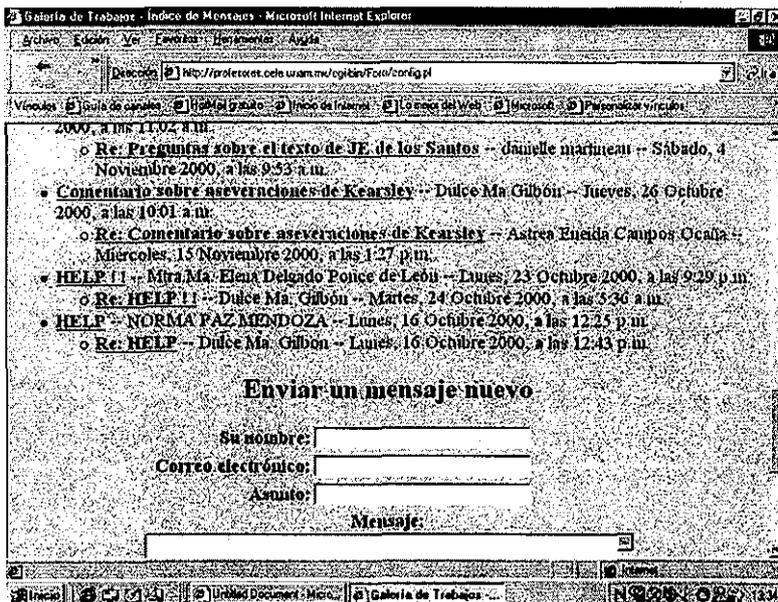


Imagen 3: Índice de mensajes de la Galería de Trabajos

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

Por último el espacio llamado Galería de Trabajos, es un foro electrónico que sirvió como plataforma para presentar los productos realizados al final del módulo y también para establecer comunicación, directa o indirectamente, entre los participantes, pues contenía una ventana de texto que permitía enviar mensajes a la página. Como se aprecia en la Imagen 3, en la Galería de Trabajos los mensajes enviados aparecían en la página

con el nombre del remitente, la fecha y hora del envío. La misma imagen puede ser aprovechada para observar dos aspectos que Irish y Trigger señalan con relación a la participación de los alumnos y una característica de los foros electrónicos: Las discusiones-meta necesitan referirse directamente a ciertas áreas del trabajo y que un registro de las discusiones puede ser útil para acceder a los datos (en Barrett 1989:104).

Por lo antes expuesto, puede afirmarse que los recursos electrónicos (página del curso, formularios en líneas, Galería de Trabajos, correo electrónico, documentos adjuntos, lista de discusión) sirvieron para la comunicación multidireccional entre todos los participantes, ya que permitieron enlazar a los participantes con las tutoras y con sus compañeros.

En este capítulo se describió el curso en línea con el cual se realizará un estudio de caso que pretende describir los mecanismos de comunicación establecidos entre la comunidad de aprendizaje del Módulo Introdutorio. En un estudio de caso es indispensable contar con instrumentos para la recolección de datos. Entre los medios de comunicación utilizados en este curso, sólo se consideran dos: la lista de discusión (LADCELE) y el foro electrónico (Galería de Trabajos), de los cuales se retoman los mensajes generados durante el curso. Sin embargo, no es suficiente con tener datos, además es importante contar con un esquema para analizar la información obtenida. En el siguiente capítulo se explicará la metodología empleada.

CAPITULO 4 METODOLOGÍA

4.1 Justificación del estudio

A menudo se adoptan las siglas CMC (*Computer Mediated Communication*) para referirse a una de las formas en que las computadoras han sido incorporadas a la educación, trayendo consigo grandes cambios en los papeles de los participantes en este proceso. En la introducción del libro *Sociomedia* (1992) Edward Barret, su editor general, explica que el título de la publicación surge de ver a los medios tecnológicos, sobretudo a las computadoras, como formas de construcción social, subrayando la importancia que esta perspectiva tiene para el campo educativo. Entre las formas utilizadas para la comunicación mediada por computadoras están principalmente el correo electrónico, las sesiones de *chat* y *talk*, el envío de documentos o archivos anexos y las listas o foros de discusión vía correo electrónico o en páginas *web*. De las formas utilizadas en el módulo descrito en el capítulo anterior, el foco de atención de este trabajo son particularmente los mecanismos colaborativos en la lista de discusión y la Galería de Trabajos.

El mismo Barrett (1989), con la colaboración de otros autores, reporta proyectos donde se han utilizado listas de discusión. Entre esos artículos destaca el escrito por el propio editor *Textual Intervention, Collaboration, and the Online Environment*, en el que Barret hace una revisión de tres modelos de interacción escrita que revela características importantes de los foros de discusión electrónicos, entre las que destacan:

1. Escribir en la computadora es visto desde distintas perspectivas, desde varios modelos de procesos cognitivos y de análisis (pág. 307).

2. La interacción máquina-usuario es considerada como uno de los elementos en el proceso de aprendizaje social.
3. Se permite la relación tradicional (uno a uno, entre estudiante-instructor) y se enriquece al incluir la de varios a uno y de varios a varios. El intercambio de textos entre varios participantes, en clase y fuera de ella, se realiza por medio de un programa especial de intercambio.
4. Por la naturaleza del ambiente virtual y de los sistemas en línea se aprecian los dominios públicos y privados de la interacción
5. El ambiente de clase es un espacio plástico de intercambio, de exhibición y revisión de textos (pág. 310).
6. La continuidad entre el texto original del autor y los comentarios del revisor, refuerza la idea de que en el salón electrónico la escritura se utiliza para comentar sobre la misma escritura (pág. 314).
7. Se utiliza la computadora para facilitar los procesos sociales que se generan en la creación, el análisis y la revisión de textos (pág. 316)
8. La computadora apoya la construcción social del aprendizaje (pág. 318).

Por todas las posibilidades de aprendizaje que ofrece una lista de discusión decidí analizar los mensajes de la lista LADCELE y el foro electrónico del curso.

4.2 Conformación de la muestra

Para este estudio se tomaron los mensajes de los participantes en el estudio piloto del módulo mencionado. Tal vez un requisito indispensable para todos los candidatos al programa en línea –no sólo para el módulo introductorio– es su disposición a participar en esta experiencia educativa, venciendo esquemas de su experiencia académica previa. Para esto los participantes deben dar apertura a situaciones innovadoras que les ayuden a analizar su práctica docente desde diferentes perspectivas. El proyecto de actualización a distancia les proporciona elementos para esa tarea que surgen de los ejes teóricos principales que lo sustentan: lingüística aplicada y educación a distancia.

A continuación se representa la estructura de la comunidad de aprendizaje que participó en el curso, se nombran las instituciones participantes y el número de maestros que participaron:



Esquema 2 Estructura de la comunidad de aprendizaje del módulo introductorio.

Un total de 19 personas participaron en la experiencia educativa, tres varones, y el resto fueron damas. Trece enseñan inglés, el resto francés, alemán o italiano. De los trece maestros de inglés tres son nativo hablantes y uno de ellos utilizó su lengua materna para enviar sus mensajes, disculpándose por su poco dominio de español, lo que, según él, retardo su trabajo. En el área de francés también había una persona nativo hablante. El rango de edad fluctúa entre los 30 y 55 años.

Sobre el nivel académico de la comunidad de aprendizaje: tres personas cuentan con grado de maestría, tres son profesoras de lenguas y el resto son licenciados en diversas áreas.

4.3 Metodología de la investigación

La investigación tuvo tres etapas definidas, que coinciden con el desarrollo general del curso. Las tres etapas de investigación de este proyecto coinciden con las utilizadas por Hiltz: previa, durante y posterior al curso (*pre, while, post*, en Barrett 1992). Siguiendo la línea de investigación utilizada por la mayoría de los estudios sobre el uso del correo

electrónico y listas de discusión; principalmente los descritos en las publicaciones de Barrett; el objetivo principal de este estudio es describir el procedimiento que los participantes del módulo introductorio siguieron para comunicarse via correo electrónico en los foros electrónicos LADCELE y Galería de Trabajos (Segunda etapa).

La interacción escrita se generó, principalmente entre los estudiantes, entre ellos y las tutoras. En esta etapa nuestro papel fue sólo de observación del flujo de mensajes en el foro. Esto nos permitió detectar aspectos relevantes del intercambio escrito. Fue necesario imprimir todos los mensajes (70 en LADCELE, incluyendo los enviados por las tutoras y 39 en la Galería de Trabajos) para su análisis y seguimiento.

4.3.1 Obtención de datos

En cada una de las etapas se utilizaron diferentes instrumentos o procedimientos para la recolección de datos.

1. Primera etapa: cuestionario diagnóstico en línea (Anexo 1)
2. Segunda etapa: recepción, observación y análisis de los mensajes enviados a LADCELE
3. Tercera etapa: cuestionario para la evaluación final del curso (Anexo 2)

A continuación describo las etapas y el procedimiento para la obtención del corpus.

1. Primera etapa:

En esta etapa previa al inicio del curso, se utilizó un cuestionario diagnóstico con tres secciones, cuya finalidad fue la de conocer las características y expectativas de los estudiantes.

Con el fin de validar el cuestionario, éste se aplicó a los usuarios del programa SEPa inglés

de la Escuela Normal Superior del Estado de México (ENSEM), ya que se consideró que los sujetos compartían algunas características de la población meta del curso: ambas muestras asistían a programas de educación a distancia, eran comunidades que se podrían considerar homogéneas: profesores de lenguas curso introductorio) y personas de una misma institución (ENSEM) y también porque coincidían en su motivación para participar en estos proyectos. Sin embargo, las circunstancias en el momento de aplicación fueron diferentes: la muestra de la ENSEM contestó en papel, mientras que la del curso piloto lo hizo a través de la red. En ambos casos cada informante dio sus respuestas de forma individual.

Otro aspecto que resultó diferente fueron las indicaciones dadas a los individuos, en el caso de los participantes en el estudio el cuestionario formaba parte del diagnóstico del curso y por esa razón enviaron sus respuestas a través de la página web, mientras que los de la ENSEM recibieron instrucciones de manera oral, ya que a todos se les pidió su participación personalmente. La aplicación previa del cuestionario permitió realizar ciertos cambios con el fin de mejorar la estructura del mismo. También la presentación del instrumento fue diferente, puesto que el utilizado con nuestra muestra utilizó elementos propios de las aplicaciones de la red. No se descarta que, en ambos casos, existiera alguna relación laboral o personal entre los participantes, sin embargo esto no causó efecto alguno.

La versión utilizada en el módulo, y que los participantes contestaron en línea, estuvo dividida en cuatro secciones:

1. Información personal.
2. Habilidades en el uso de herramientas computacionales
3. Otros
4. Preguntas relacionadas con la forma de trabajo

El primer grupo de preguntas permitió conocer, entre otras cosas, el nombre de los participantes, su dirección electrónica y su experiencia en la enseñanza de lenguas. No fue necesario que indicaran su lugar de trabajo, ya que a través de la videoconferencia inicial se presentaron todos y cada uno de los participantes.

La segunda parte proporcionó información relacionada con las destrezas y habilidades en

el uso de herramientas computacionales tales como los cursos de computación que habían tomado los participantes. La pregunta era ¿Qué cursos de computación ha tomado? Y se ofrecían siete opciones para que el participante marcara los cursos a los que ya había asistido. Las preguntas restantes se enfocaban en el uso de *internet* como fuente de consulta académica, pero sobre todo al correo electrónico y las aplicaciones del mismo (envío y recepción de documentos adjuntos, sesiones de chat).

La tercera parte del cuestionario diagnóstico se relacionó específicamente con la educación a distancia, sobretudo con la asistencia a los diferentes tipos de teleconferencias (audioconferencias, videoconferencias y conferencias por computadora). También se consideró importante conocer cuántos usuarios habían presenciado algún programa transmitido por la red satelital de *Edusat*, ya que este sistema transmite programas que sirven para la formación continua del profesorado en toda América Latina. Otro aspecto que incluyó el tercer apartado fue el nivel de lectura en inglés. Se hizo énfasis en el inglés porque la mayor parte de información en la red se encuentra escrita en este idioma. También se preguntó sobre su nivel de comprensión de textos en otro idioma.

La última sección del cuestionario diagnóstico permitió conocer las preferencias de los participantes, su actitud y disposición para el trabajo en equipo, individual y por parejas. Este apartado presentó, en algunos casos, opciones para algunas preguntas, y espacios, en otras para justificar su elección. Para esta investigación fue importante conocer este aspecto para sugerir alternativas para la organización de las actividades, sobretudo para las implicaciones pedagógicas.

2. Segunda etapa:

Durante el desarrollo del curso se observó —con autorización de los participantes— la interacción en LADCELE. Todos los mensajes se copiaron en carpetas separadas para cada unidad, posteriormente se realizó un concentrado que permitió conocer fecha y hora del envío de las diferentes actividades, mismo que nos ayudó a analizar los procesos de

interacción. En esta etapa el papel de la investigadora se limitó a observar y llevar registro de la interacción entre los participantes por lo que no generó interacción entre la comunidad de aprendizaje y la investigadora. Sólo se envió un correo breve solicitando permiso para utilizar su participación, se les comunicó que sus mensajes serían analizados o que se tomarían citas completas de ellos. Por fortuna, todos los participantes aceptaron ser parte de este trabajo.

Se tenía pensado identificar eventos (mensajes significativos) que modificaran la interacción escrita, para posteriormente tener acercamiento físico con los participantes generadores de esos mensajes. Esto se planeó considerando una idea de Neuwirth (en Barrett 1989:334): “la interacción cara a cara es necesaria para aclarar y revisar la comunicación escrita, esto proporciona más detalles de la misma”. Sin embargo, estas entrevistas no se llevaron a cabo por la brevedad del curso y la dificultad de desplazamiento a las instituciones participantes, especialmente la Universidad Americana de Acapulco. Además, dado el foco de atención de la tesis en el correo electrónico, la entrevista se sustituyó por algunos comentarios tomados del cuestionario final enviado a cada una de las sedes por correo electrónico y mensajería, los cuales se retoman en las consideraciones finales.

3. Tercera etapa:

En esta etapa se utilizó un cuestionario elaborado conforme a la expresado por Hiltz “el cuestionario final debe centrarse en evaluar detalladamente la efectividad del curso en línea” (en Barrett:356). Como el módulo introductorio no fue exclusivamente en línea se le agregaron otros aspectos que evaluaron la efectividad y relevancia de esta experiencia educativa:

1. El curso
2. Los materiales de trabajo
3. Las unidades
4. Los medios de comunicación
5. El desempeño individual

Para esta investigación retomo únicamente los aspectos cuatro y cinco, pues sólo éstos tienen que ver con los mecanismos de comunicación. Los tres primeros ya fueron abordados en el capítulo tres.

Se escribió una primera versión del cuestionario que fue modificada para utilizarlo como instrumento de evaluación del módulo. Acorde con los principios de colaboración, la versión final fue elaborada por la Maestra Carmen Contijoch e Hilda Nelly Torrealva Meza. Se redactaron veintiséis preguntas de opción múltiple. Cuatro preguntas utilizaron diferenciales semánticos para valorar el aspecto al que se referían, las restantes se presentaron como aseveraciones que contemplaban ciertos puntos de esa misma idea, cada uno de éstos tenían que ser valorado positiva (SI) o negativamente (NO). Todas las preguntas ofrecían espacio para que expresaran comentarios adicionales, esto permitió incorporar la percepción de los participantes.

Los resultados preliminares del cuestionario fueron presentados por seis integrantes del equipo del proyecto, incluida la investigadora, en el Primer Congreso Internacional de Enseñanza de Idiomas en Modalidades Abierta y Distancia organizado por la ENEP Acatlán en febrero de 2001. Un artículo al respecto, elaborado de manera colaborativa, se publicó electrónicamente en la Revista Digital de la UNAM en diciembre de 2001 (Anexo 4).⁷

4.3.2 Análisis del corpus de la segunda etapa

Existen diversas variables a considerar en el análisis de la información obtenida. Chan y Gains describen un modelo de análisis de actividades cooperativas con cinco elementos básicos (*Discourse patterns, time dimension of virtual interaction, awareness hierarchy, motivations for cooperative behaviours, emergence and maintenance of virtual cooperative interaction*). En esta investigación se retoman los planteamientos originales, pero se hacen

⁷ Contijoch *et al.* 2002. Estudio piloto de un curso en línea: <http://revista.digital.unam.mx>

algunas modificaciones para adaptarlos a la naturaleza del curso aquí descrito, como las estrategias utilizadas por la comunidad de aprendizaje (White 1998), mismas que se explicarán más adelante.

1. Patrones discursivos

La propuesta original de Chen y Gains comprende dos categorías de los mensajes en *internet*, el criterio utilizado para distinguirlas es la "utilidad de los mensajes". Los autores se refieren a la forma en que los lectores reciben los mensajes

1. Discurso, en esta categoría se espera que los mensajes sean respondidos por otros participantes.
2. Publicación, descrita como una forma lineal de transmisión de información que no requiere de respuesta.

Es importante señalar que en la propuesta de estos autores no se menciona la intención del mensaje, es decir se ignora el motivo de la persona que escribe y si espera alguna reacción por parte del receptor.

Los mensajes en una lista de discusión combinan el discurso y la publicación, principalmente porque el papel que los participantes adoptan en el intercambio escrito determina el tipo de mensaje. Cuando los individuos responden a un mensaje su actitud positiva (activa) logra que un mensaje sea considerado como discurso, pero cuando no hay respuesta al envío del texto el mensaje se vuelve un acto social pasivo que los autores mencionados llaman publicación.

Es innegable que la interacción a través de las computadoras se modifica, especialmente cuando el medio principal de interacción es una lista de discusión, según los autores citados "la interacción de la comunidad deriva en patrones discursivos más complejos, donde la persona que escribe puede no dirigir el mensaje a alguien en particular, por lo que pueden existir respuestas múltiples".

Tomar en cuenta la interacción escrita permite descubrir si los fenómenos de negociación, cooperación-colaboración, descritos con anterioridad se generan a partir de las tareas a realizar y de la interacción escrita; o si es necesario incorporar otros aspectos que permitan que éstos fluyan como consecuencia del diseño de los cursos, de las actividades y de la integración de las comunidades de aprendizaje en torno a los módulos. Esta metodología de análisis es un buen punto de partida pues permite encontrar evidencias o indicios de los mecanismos de comunicación, como un proceso guiado por actividades específicas a realizar.

2. Dimensión temporal de la interacción virtual

Un rasgo general de la comunicación mediada por computadora es el ciclo o duración que el proceso toma. Cuando el intercambio se efectúa en el menor lapso de tiempo posible se dice que es sincrónico, por el contrario si el lapso es de horas o días es asincrónico.

El tiempo de comunicación es también motivo de reflexión; y para este aspecto Chen y Gains proponen cuatro momentos a considerar:

1. T1: el tiempo en que se genera o expresa el mensaje
2. T2: el momento en que el mensaje está disponible para los otros participantes, específicamente cuando alguien lo 'descubre'
3. T3 : En esta etapa se expresa una respuesta a los mensajes
4. T4: se repite el T2, en este caso es reaccionar a las respuestas del primer mensaje.

Llevar un registro de los cuatro aspectos por parte de los participantes llevaría mucho tiempo, aunque sería útil conocer la frecuencia con que consultaron la lista de discusión, si leyeron todos y cada uno de los mensajes, qué impresión les causaron las ideas de los demás, si lo expresado por sus compañeros influyó en sus comentarios posteriores, si encontraron aspectos que pudieran ser discutidos con más profundidad, a cuántos mensajes intentaron dar respuesta y si formularon preguntas que nadie contestó. Adoptar un registro personal resultaría muy desgastante, ya que sería una tarea adicional a las que se

deben realizar para los cursos. Existiría también la probabilidad de que algunos sujetos se negaran a llevar un diario tan minucioso. Sin embargo, un registro así ayudaría a conocer la forma en que los hábitos, estrategias y estilos de aprendizaje se modifican. Por lo tanto, es conveniente desarrollar herramientas que lleven esos registros electrónicamente.

La guía de tiempo propuesta para el análisis de la dimensión temporal es cíclica con diversas entradas y salidas, la flexibilidad y apertura de tiempo permiten incorporarse en diferentes fases, pero es importante no perder de vista que el curso fue muy corto y que por lo tanto el ciclo temporal de interacción debió tomar el menor tiempo posible pues se programó una unidad por semana. Esto obligó a los participantes a colaborar en un tiempo mínimo, con el fin de permitir que las actividades se reportaran rápidamente, reduciendo las posibilidades de lectura, reflexión y comentario de otros mensajes.

En esta investigación no se consideran los cuatro tiempos ya mencionados porque no se indicó a los alumnos que registraran sus participaciones o las de sus compañeros, ni el sitio contenía contadores automáticos. El registro del correo electrónico que utilicé indicó solamente quiénes cumplían con las actividades. Para el análisis se pueden tomar los dos primeros tiempos; que están estrechamente ligados y se detectan al consultar la lista de discusión, pero sólo la segunda etapa se distingue en el momento de recurrir al listado de mensajes del correo personal donde se encuentra registrada la hora de la contribución. Saber la hora en que un mensaje es enviado a la comunidad, paradójicamente, no revela el tiempo invertido en la preparación del comunicado o reporte de la actividad.

3. Conocimiento mutuo.

El tercer aspecto del modelo de análisis propuesto por Chen y Gains se refiere a los participantes y se denomina *awareness hierarchy*, para el cual me es difícil encontrar una traducción que condense la naturaleza de lo descrito para la categoría. Decidí utilizar conocimiento mutuo porque los creadores incluyen los dos tipos de participantes principales que intervienen en las fases operativas de los módulos a distancia,

principalmente los que utilizan los servicios de *internet* para la comunicación educativa. Los participantes considerados para la clasificación de las congregaciones académicas, o no, en la red de redes son: el proveedor de servicios, servicios ofrecidos y los destinatarios o usuarios (en este trabajo tutoras, módulo introductorio, participantes). En el cuadro 12 presento una traducción libre del esquema que los autores mencionados incluyen en la página <http://www.epsc.ucalgary.ca/lchen/current/edmed/> (Consultada en 2000. No disponible 2002)

	GRUPO	COMUNIDAD DE INTERESES ESPECIALES	COMUNIDAD EN PLENO
Proveedor de servicios	Conocimiento pleno de los usuarios	Conocimiento intencionado o interesado de los usuarios	Desconocimiento de los usuarios o poco conocimiento de sus características
Usuarios	Conocimiento pleno del proveedor de servicios	Conocimiento pleno e intencionado de los recursos disponibles y de los facilitadores del servicio	Desconocimiento del proveedor o de los recursos disponibles

Cuadro 4 Comunidades apreciadas a partir de su conocimiento mutuo.

Tomado de Chen y Gains: *Awareness and Virtual Cooperative Interaction in the Learning Web*

La categoría grupo es la que más se asemeja a la situación en este estudio. Un grupo que hace uso del correo electrónico y la lista de discusión creada *ex profeso* para el módulo piloteado, también corresponde porque los participantes se conocían antes del inicio del curso; casi todos se relacionaban por lo menos con otro miembro de la comunidad por cuestiones laborales o personales. Con respecto a las asesoras (proveedores de servicio), ellas conocían, de antemano, las características de los maestros a quienes está dirigido el proyecto de actualización.

La comunidad de intereses especiales también recibe el nombre de comunidad virtual y describe a las personas que se unen por un fin común. En una comunidad de intereses, el proveedor de recursos posee un conocimiento intencional de los posibles usuarios, pues obtiene algún beneficio a cambio del servicio que ofrece; por su parte los usuarios dominan la tecnología disponible para relacionarse con el proveedor. Una comunidad virtual no necesariamente tiene fines académicos, más bien es una congregación con funciones sociales elevadas que utiliza los foros o listas de discusión para compartir sus experiencias.

Por último, la expresión comunidad en pleno se refiere a las publicaciones disponibles en

la red, porque consultar una página *web* no conlleva al conocimiento personal entre el que ofrece el servicio y el usuario.

Anteriormente comenté que llamé a este aspecto del análisis conocimiento mutuo porque cada uno de los elementos humanos (proveedores de servicios y usuarios) está consciente de la presencia de los otros participantes, lo cual influye en su grado de integración a la colectividad y le permite identificarse con el proyecto en el que participa. En el caso específico del módulo piloteado, la relación entre los participantes fue facilitada por el acercamiento previo de los maestros en cada uno de sus centros de trabajo y por medio de la videoconferencia inicial. Su integración general valdría ser clasificada como un grupo de personas en una comunidad de intereses especiales que utiliza como herramientas de comunicación aplicaciones de *internet* tales como el correo electrónico, LADCELE y la *WWW* como fuente de referencia y consulta bibliográfica. El conocimiento de los usuarios y las tutoras es parte indispensable de esa caracterización.

4. Motivos para su conducta participante

Si se considerara que todos los productos de una lista de discusión deben ser catalogados como discurso, estaríamos suponiendo que todos los mensajes reciben respuesta y que los receptores de mensajes siempre están dispuestos a colaborar en la construcción de conocimiento compartido. Una pregunta derivada de esa situación podría ser ¿por qué los individuos contribuyen en ese proceso social? Parece ser que algunas personas tienen ya motivos para participar en cursos a distancia, las razones principales pueden ser académicas o laborales, sin ignorar los motivos sociales que los incentivan a colaborar.

Chen y Gains (*op cit*) explican que las contribuciones hechas por los individuos pueden no favorecer a otros, pero les ayuda a ganar el reconocimiento de otros. “Entre más se contribuye y se recibe el reconocimiento por esa contribución, más se afianza la capacidad y el poder para influir en la comunidad” (*Awareness and Virtual Cooperative Interaction in the Learning Web*)

Aparentemente, participar en intercambios escritos donde las computadoras mediatizan la interacción supone riesgos y recompensas. ¿Cuáles serían los posibles riesgos? Primero, hay que admitir como factores de riesgo los temores personales, por ejemplo, el temor de ser criticado o de considerar los comentarios propios como no adecuados a la actividad. Segundo, existe la posibilidad de no poder reportar en forma y a tiempo las tareas realizadas; lo que podría originar sentimientos de frustración y vergüenza: Tercero, en la comunidad puede haber deserciones que afecten el ánimo y la disposición de otros. De esta forma tenemos dos tipos de riesgo: personales y comunitarios. Algunos de estos riesgos y recompensas suceden, también, en situaciones de aprendizaje presencial

Las recompensas, además del reconocimiento al trabajo individual y de las aportaciones a la comunidad, se derivan de los motivos personales. En el cuestionario diagnóstico identifiqué tres vertientes de las expectativas: crecimiento académico, incursión en la educación a distancia y actualización en el uso de computadoras. Valorar las recompensas debe ser parte de la etapa final de los módulos, su evaluación no debe centrarse en la efectividad de la logística del curso; pues es importante incorporar espacios de reflexión sobre lo alcanzado por cada uno de los participantes.

De las recompensas y los riesgos diré que el reconocimiento por parte del grupo es visible en el intercambio escrito, que las metas individuales se logran durante y al concluir el módulo, y de los riesgos, que la deserción y el atraso en el reporte de actividades fueron más palpables que los sentimientos que provocaron.

En el módulo introductorio tres personas desertaron a mitad del curso, uno más tuvo que hacerlo casi a final por cuestiones personales. Este último se disculpó con las tutoras explicando que su estado de salud no le permitía continuar en el proyecto. Otras personas también se disculparon por no enviar sus actividades a tiempo.

5. Surgimiento y mantenimiento de la interacción virtual

Este apartado tiene relación estrecha con el anterior “la preocupación aquí es la relación entre el efecto de la comunidad virtual y su impacto en la conducta posterior de los participantes”. (Chen y Gains: *Awareness and Virtual Cooperative Interaction in the Learning Web*)

El impacto del módulo introductorio tiene que ser proyectado por lo menos en dos aspectos:

1. El desempeño profesional de los participantes.
2. Su desempeño y colaboración en módulos subsecuentes.

Una vez más, ambos aspectos se harán evidentes y podrán valorarse posteriormente. El efecto en el desempeño profesional, tal vez sea inmediato, conforme los profesores reflexionan sobre el contenido teórico y las tareas a realizar en las actividades. El segundo aspecto valorará el desarrollo de habilidades computacionales y su aplicación en los módulos siguientes.

Hasta aquí he comentado el modelo de análisis propuesto por Chen y Gains, a partir de éste presentaré lo que la comunidad de aprendizaje del módulo introductorio realizó durante su fase operativa. Tengo que aclarar que el modelo sufrió algunos cambios con el fin de responder mejor al análisis de los resultados. En el siguiente apartado se explican las razones de esta decisión.

¿ Por qué no retomar íntegramente el modelo de análisis de Chen y Gains descrito en la página web <http://www.epsc.ucalgary.ca/Ichen/current/edmed/>? Porque los creadores advierten que se trata de un modelo conceptual y a pesar de los ejemplos que proporcionan para ilustrar cada aspecto, éstos se restringen a una descripción idealizada de lo que debe ocurrir cuando una actividad cooperativa tiene lugar a través de *internet*, espacio donde la permanencia y perseverancia se dan espontáneamente, no consideraron situaciones académicas donde las labores son guiadas por los objetivos a alcanzar en un tiempo

determinado y que, como miembro de una comunidad de aprendizaje, cada individuo debe acatar ciertos criterios didácticos que guían las tareas a realizar.

Desde mi punto de vista, las condiciones del módulo y su desarrollo deben ser considerados como algo más que un concepto, puesto que sus productos conforman una estructura que puede ser estudiada desde diferentes perspectivas para analizar su funcionalidad, el impacto social, el aspecto técnico y la forma en que repercute en la esfera laboral de sus protagonistas. Un estudio que incluya todos esos aspectos rebasaría lo que el modelo conceptual, ya descrito, contempla; es como rebasar la frontera entre el espectador y el escenario en un teatro, básicamente porque no sólo se contemplaría lo que se observa a través de *internet*, sino también toda la preparación anterior. También es necesario incluir aspectos que se manifiestan sólo después de terminar, satisfactoriamente o no, el módulo. Tengo que subrayar que este análisis se enfoca a la comunicación escrita enviada a **LADCELE** y a la **Galería de Trabajos** con el propósito de identificar la forma en que los participantes interactuaron durante el desarrollo del módulo piloto. Para describir otros aspectos relevantes que complementan este estudio se incluyen aspectos obtenidos en la primera y última fase de investigación.

Mencioné al inicio de este capítulo que fue preciso modificar el modelo mencionado para adaptarlo a la naturaleza del módulo. Las variaciones básicamente se dan en el orden de presentación de las categorías de análisis, fusionando los patrones discursivos con el grado de integración como resultado de la estrecha relación entre ellas y que pueden manifestarse en un solo evento. Además, en la categoría de patrones discursivos hay que añadir las estrategias de interacción escrita utilizadas por los participantes (metacognitivas, cognitivas y socio-afectivas, White 1998). También, es necesario incorporar otra categoría que se refiere a la situación, estado o competencia inicial de los participantes, información obtenida a través del cuestionario diagnóstico.

Así obtendríamos un modelo con el mismo número de variantes, donde los patrones discursivos proyectarían, a través del discurso escrito, aspectos como la pertenencia al grupo, el surgimiento y mantenimiento de la interacción y su disposición a cooperar con la

comunidad. En el **cuadro 13** se contrasta el Modelo Conceptual con la forma de análisis aquí adoptada, se realza el aspecto incorporado

MODELO CONCEPTUAL	ADAPTACIÓN
1.PATRONES DISCURSIVOS 2.DIMENSIÓN TEMPORAL DE INTERACCIÓN VIRTUAL 3 CONOCIMIENTO MUTÚO PARTICIPANTE 4 MOTIVOS PARA SU CONDUCTA PARTICIPANTE 5.SURGIMIENTO Y MANTENIMIENTO DE LA INTERACCIÓN VIRTUAL	1.CONOCIMIENTO INICIAL DE LOS PARTICIPANTES. 2. MOTIVACIÓN 3.PATRONES DISCURSIVOS GRADO DE INTEGRACIÓN - Estrategias de comunicación 4.SURGIMIENTO Y MANTENIMIENTO DE LA INTERACCIÓN VIRTUAL 5 DIMENSIÓN TEMPORAL DE INTERACCIÓN VIRTUAL

Cuadro 5 Modelo de análisis, adaptación del Modelo Conceptual descrito por Chen y Gains.
(Torrealva , 2002)

En el siguiente capítulo, utilizo la adaptación del *Modelo Conceptual* para el análisis de los datos obtenidos a través de LADCELE y la Galería de Trabajos. Si bien, en este estudio se consideran las fases previa y posterior al desarrollo del curso introductorio, el centro de la investigación es la información obtenida durante el curso a través de los medios electrónicos de comunicación a fin de determinar los mecanismos de comunicación colaborativa.

CAPITULO 5

RESULTADOS

Como el estudio comprendió tres etapas, a continuación se presentan los datos de cada una de ellas, a partir del modelo conceptual propuesto para este estudio y descrito en el capítulo anterior.

5.1 Primera Etapa: Diagnóstico

Con dos rubros:

1. Conocimientos y habilidades
2. Motivación

1. Conocimientos y habilidades

Considero oportuno comenzar por describir el estado inicial de los participantes, en cuanto a su conocimiento de las herramientas de *internet* porque esas habilidades fueron indispensables en el desarrollo del curso y a pesar de que algunas de las actividades del módulo se encargaron de desarrollarlas, estar familiarizado de antemano con estos recursos facilitó el desempeño personal de cada participante.

En los siguientes concentrados se muestran las respuestas del cuestionario diagnóstico. De los 19 maestros que conformaron la comunidad de aprendizaje sólo 16 enviaron sus respuestas. El hecho de que tres personas no contestaran el cuestionario revela falta de pericia en el uso de la red.

	DIARIO	%	DOS VECES POR SEMANA	%	UNA VEZ POR SEMANA	%
PREGUNTA # 1						
Uso de correo electrónico	9	56.25	5	31.25	2	12.5

Como se observa, antes de comenzar el curso más de la mitad de los participantes utilizaban diario el correo electrónico, sólo el 12.5% utilizaba este medio por lo menos una vez a la semana. La frecuencia inicial se vio modificada durante el desarrollo del curso, ya que las actividades tenían que ser enviadas a la lista de discusión por correo electrónico y algunos participantes lo utilizaron para enviar mensajes a las tutoras, en la mayoría de los casos solicitando ayuda para inscribirse a la lista de discusión y para reportar dificultades en el acceso a la página web del curso.

PREGUNTA # 2	SI	%	NO	%
Participación en listas de discusión	0	0	16	100

Con esta pregunta se pretendía conocer cuántos participantes tenían experiencia previa con la forma de trabajo de las listas de discusión. Como se reporta en el concentrado, nadie había participado con anterioridad en una de ellas, por lo que fue importante esta experiencia.

PREGUNTA # 3	SI	%	NO	%
Envío de <i>attachments</i>	8	50	8	50
Recepción de <i>attachments</i>	12	75	4	25

Para el desarrollo de algunas actividades del curso era importante el envío y la recepción de documentos adjuntos (*attachments*), por esta razón en el cuestionario diagnóstico se solicitó esa información. Para aquellas personas que no tenían experiencia, la unidad tres recomendaba una dirección *web* e invitaba a las personas que conocían las formas de enviar y recibir información adjunta a apoyar a los demás con algunas recomendaciones.

PREGUNTA # 4	SI	%	NO	%
Búsqueda de información en la red	14	87.5	2	12.5

La pregunta del cuestionario era *¿ha realizado búsquedas de información académica en la red?* En caso de responder afirmativamente a la pregunta era necesario indicar el tema o los temas. Con base en esta pregunta se supo que la mayoría de los participantes habían hecho consultas relacionadas con su trabajo, es decir, sobre temas útiles para su labor docente. Sólo hubo dos personas que reportaron no haber realizado este tipo de búsquedas.

Las opciones sobre la búsqueda de información en la red sugeridas por los participantes fueron: medicina, veterinaria, información educativa, textos científicos para exámenes, ciencias médicas o biológicas, lingüística, traducción, fonética y fonología, cultura, viajes, derecho, contaduría, administración, salud, TOEFL, didáctica, fichas pedagógicas. Como puede apreciarse predominan los temas académicos

PREGUNTA # 5	SI	%	NO	%
Sesión de <i>chat</i>	14	87.5	2	12.5
Sesión de <i>talk</i>	4	25	12	75

El 87.5 % de la población meta está familiarizado con los intercambios escritos simultáneos (*chats*). En cambio, sólo cuatro personas afirmaron haber usado la comunicación oral y escrita a través de las computadoras (*talks*).

A pesar de que en el módulo introductorio no se incluyeron estas formas de comunicación fue necesario saber estos datos, ya que posiblemente en los cursos posteriores alguna de estas sesiones se incorporen para promover comunicación sincrónica entre el grupo a través de la *web cam*.

PREGUNTA # 6	SI	%	NO	%
Programa transmitidos por Edusat	3	18.75	13	81.25

Se comentó en el primer capítulo que la red satelital Edusat transmite programas sobre

diversos temas y que sirve como apoyo para la actualización de un gran número de docentes. A pesar de que su uso no se consideró en el módulo introductorio fue importante conocer el grado de familiaridad de los participantes con esta forma de tecnología educativa. Sólo el 18% de las personas que contestaron el cuestionario diagnóstico tiene conocimiento del sistema de Edusat.

PREGUNTA # 7	AUD	%	VID	%	NO	%
Participación en teleconferencias	6	37.5	8	50	2	12.5

Debido a que el inicio del curso se estableció a través de una videoconferencia, era necesario saber el total de participantes con experiencia previa. El 50% había asistido con anterioridad a esta forma de teleconferencia, esto facilitó el desarrollo del primer contacto entre todos los participantes.

PREGUNTA # 8	E	%	MB	%	R	%
Nivel de comprensión de textos en inglés	6	37.5	8	50	2	12.5

Como dos textos de la bibliografía proporcionada para el curso estaban escritos en inglés, y ya que la mayor parte de información disponible en la *WWW* está escrita en ese idioma, se hizo necesario conocer el nivel de comprensión de textos. Seis personas consideran que su nivel es excelente, posiblemente porque son maestros de inglés. La mitad del grupo describió su nivel como muy bien y sólo dos de ellos piensa que su lectura en inglés es regular.

PREGUNTA # 9	E	%	MB	%	R	%
Nivel de comprensión de textos en otro idioma	6	37.5	2	12.5	8	50

Las actividades de búsqueda de información permitieron a los participantes utilizar la lengua que cada uno de ellos enseña, en la tabla se observa que 6 de ellos tienen un excelente nivel de comprensión de textos y que el 50% se considera como un lector regular en otra lengua que no sea el inglés. En el cuestionario no se les pidió que indicaran qué

idioma específicamente.

Condensar toda la información descrita anteriormente no es fácil, pero es necesario hacerlo para estudios subsecuentes. Para el diseño del módulo introductorio se consideró que entre los participantes existirían diferencias de conocimiento y uso de las herramientas de *internet*. Por esta razón las diseñadoras incluyeron formas de apoyo para el desarrollo de esas habilidades. Sabedoras de la diversidad de lenguas extranjeras que se enseñan en México incluyeron lecturas en español para facilitar el acceso a la bibliografía básica de los profesores de cualquier lengua.

2. Motivación

El título original de la categoría en el modelo conceptual de Chen y Gains era MOTIVOS PARA SU CONDUCTA PARTICIPANTE y se refería específicamente a la interacción establecida a través de *internet*. Decidí cambiar ese título por el de MOTIVACIÓN porque para el análisis es importante considerar las razones que los maestros tuvieron para enlistarse en el curso. Una vez más el cuestionario diagnóstico proporcionó la información que a continuación se detalla:

A través del cuestionario diagnóstico se identificaron tres líneas relacionadas con las razones de la participación de los profesores en el piloteo del curso. La primera se refiere al crecimiento profesional que los participantes pudieran desarrollar a partir de los contenidos del módulo, específicamente del área de lingüística aplicada. La segunda se relaciona con sus expectativas sobre la modalidad a distancia, sienten la necesidad de experimentar qué es y cómo funciona. La última se refería a sus habilidades computacionales. Por ejemplo, tres personas escribieron que el curso sería importante para actualizarse en el uso de las computadoras, pues esperaban que éste les proporcionara los elementos necesarios para usar *internet* como un respaldo académico y que su habilidad de búsqueda mejorara.

Esta última línea estuvo integrada al curso. La búsqueda de información y la consulta de

sitios sugeridos eran dos de las habilidades relacionadas con la red de información. Por ejemplo, en la actividad 2.1.1 era necesario consultar el sitio <http://www2.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/ILSpa.html> para contestar un cuestionario y así conocer su estilo de aprendizaje. En cambio, en la actividad 3.1.1 se proporcionaron seis buscadores para localizar artículos sobre los temas de la unidad (estrategias de aprendizaje y/o aprendizaje colaborativo).

La cuarta unidad también incluía actividades donde la red era importante para su desarrollo. Una de ellas solicitaba a los maestros comparar los programas académicos del área de lingüística de algunas universidades mexicanas y que comentaran sus similitudes y divergencias. Otra les pedía que identificaran en la red algún artículo relacionado con la lingüística aplicada y que expusieran las razones de su elección.

5.2 Segunda Etapa. Recepción, observación y análisis de los mensajes enviados a LADCELE y la Galería de Trabajos

El primer paso en el análisis se hizo conforme a las categorías incluidas por Chen y Gains (discurso y publicación).. Encontré que más del 90% de los mensajes corresponden a la categoría de publicación pues no generaron respuesta alguna. A continuación realicé el análisis de aquellos mensajes que sí obtuvieron respuesta (discurso). Esta etapa engloba como categoría principal el uso de patrones discursivos y se divide en:

- 5.2.1 Evidencias del uso de estrategias de comunicación (socioafectivas, metacognitivas y cognitivas, White1995)
- 5.2.2 Indicios de colaboración
- 5.2.3 Dimensión temporal de la interacción virtual

5.2.1 Evidencias del uso de estrategias de comunicación

Como se mencionó anteriormente el corpus para el análisis se constituyó con los mensajes enviados a la lista de discusión LADCELE y a la Galería de Trabajos, para lo cual es

importante tomar en cuenta la naturaleza del medio de comunicación principal, es decir, las ventajas y desventajas de las listas de discusión y del correo electrónico y el impacto de las actividades en el estado de ánimo de las personas. También hay que agregar aspectos como la organización de las tareas realizadas y las formas utilizadas para dirigirse a sus coparticipes.

Debo enfatizar que la intención principal de este estudio es encontrar indicios de colaboración-cooperación en los mensajes escritos. Por ello, consideré pertinente emplear, además de las dos categorías de Chen y Gains los tres tipos de estrategias que White menciona, basándose en Oxford (1990), pues son las más utilizadas por los individuos que trabajan en comunidad: metacognitivas, cognitivas y socio-afectivas. Estrategias que junto con la autonomía de aprendizaje permiten a cada miembro de la comunidad alcanzar los objetivos. Este es un aspecto que posee más fundamento teórico para explicar la interacción a través del lenguaje escrito.

El análisis de los mensajes reveló el uso de las estrategias mencionadas, aun cuando no era el tema central del estudio. A continuación menciono aspectos relacionados con las estrategias socio-afectivas, que tienen que ver con la forma en que la persona utiliza el lenguaje para hablar sobre los sentimientos que experimenta durante el proceso de aprendizaje. Posteriormente mostraré los mensajes que incluyen indicios de trabajo metacognitivo, principalmente sobre la planeación de las tareas. Para el análisis de las estrategias cognitivas sería necesario incluir todos los mensajes enviados, puesto que este tipo se relaciona con la manipulación de lo que se aprende y como esto depende del estilo de trabajo personal, también sería importante involucrar a cada uno de los participantes para que comentaran los procedimientos que utilizaron, lo cual puede abordarse en un estudio posterior.

1. Estrategias socio-afectivas.- Como se mencionó, ninguno de los participantes había participado en alguna lista de discusión antes del comienzo del módulo. Esto tal vez repercutió en el tipo de discurso utilizado, ya que tres personas dirigieron su saludo inicial a la tutora en turno (Dulce), lo que podría ser prueba de lo novedoso y hasta intimidatorio

que puede resultar participar en una lista de discusión, como alguien escribió al inicio de su participación en la lista de discusión:

"Hola, estimados colegas, me da mucho gusto saludarlos y por primera vez transmitirles mis reflexiones en cuanto al texto, esperando que pronto podamos interactuar venciendo el temor a ser juzgado, criticado ya que me imagino que no soy la única en tener esta sensación. ¡Pero para aprender a nadar hay que echarse al agua !"

La persona que envió el mensaje utiliza un saludo incluyente, a continuación manifiesta sus temores iniciales. Este no fue el único mensaje que abrió con palabras cordiales y de aliento para los demás compañeros:

"Quiero enviar mis mejores deseos a todos los que están inscritos en el módulo, espero que sea algo enriquecedor para nuestra labor como profesores de lengua extranjera".

Tres iniciaron su participación directamente, es decir, en su primer mensaje no existieron saludos, ni establecieron contacto directo con la tutora, utilizando las instrucciones de la actividad realizada para marcar su participación.

Como una constante, se detectó que algunas personas utilizaron el medio para compartir sus sentimientos:

Un saludo a todos los del foro de discusión. Siento no poder terminar este módulo en forma idónea ya que mañana voy de viaje y no creo tener una computadora disponible de fácil acceso. Por esta razón quería hacer las actividades del módulo 1 antes de irme, pero he tenido un poco de dificultad en encontrar, por ejemplo, el diagnóstico que nos pidieron por correo contestar entre otras cosas.

La forma de dirigirse a la lista del módulo o a los compañeros al inicio de las actividades cambió durante el desarrollo del curso. Ya en la segunda unidad la mayoría de los saludos estaban dirigidos al pleno:

"Hola a todos"; "Hola compañeros, un saludo a los del DF y de Acapulco, así como a nuestras

queridísimas asesoras"

Expresiones como las anteriores posiblemente son indiciadores del grado de identificación que los sujetos experimentan hacia el módulo, hacia las actividades y por supuesto hacia la comunidad de aprendizaje, ya que a través de ella cada uno se une al grupo de iguales. No me refiero solamente al hecho de compartir un espacio para comunicarse, hay otros factores de unión: son maestros de lengua y algunos laboran en la misma institución, entre algunos hay relaciones de amistad que superan a las académicas. Mostraré una cita que condensa lo anterior, la cual fue enviada casi al final del módulo y se encuentra en la *Galería de Trabajos: Hola queridos compañeros de la vida, bueno, de la vida académica.....* Al parecer el grado de identificación se incrementa con el tiempo.

El uso de estrategias socioafectivas se dan más frecuentemente en la despedida de los mensajes, pues a pesar de ser frases de cortesía establecidas, algunas personas utilizaron otras expresiones en tono afectuoso:

Recuerden: "No man is an island" ¡Hasta la próxima! ; Amistosamente a todos;

Las actividades de la unidad 3 consistían en la búsqueda y consulta de artículos sobre estrategias de aprendizaje o aprendizaje colaborativo. En la actividad 4.2 existen cuatro opciones para realizar sólo una. Estas últimas actividades fueron más arduas, pues requerían de más tiempo y lectura. En ambas unidades los saludos y las despedidas fueron más aisladas. Esto sería un signo de lo apremiante que resultan las tareas extensas. Parece ser que es más importante cumplir que socializar. Esto debe ser motivo de reflexión cuando se diseñan actividades en educación a distancia.

2. Estrategias metacognitivas.- Planear, monitorear y evaluar el trabajo individual y colectivo son ejemplo de las estrategias metacognitivas, que a pesar de ser formas individuales de trabajo pueden estar definidas por la tarea a realizar. En el módulo introductorio, cuando los participantes tenían que realizar la misma actividad la mayoría de

sus comentarios estaban dirigidos al cumplimiento de la misma. Davids y Hutterlocher⁹ ofrecen una explicación al respecto: “los estudiantes pueden identificar información relevante fácilmente ya que la mayor parte del diálogo se realiza en forma de preguntas y respuestas que se refieren a un problema o tarea particular”.

En este estudio los participantes dirigen sus comentarios hacia aspectos relacionados con el tema de discusión, construyen su interacción escrita con comentarios que podrían ser relevantes e interesantes para toda la comunidad de aprendizaje. Sin embargo, es necesario que los destinatarios del mensaje estén dispuestos a recibir y contestar el mensaje. Lo cual rara vez ocurrió. Por esta razón la mayoría de los mensajes enviados a LADCELE pueden considerarse como publicaciones.

En el extremo opuesto están las tareas que permitían elegir la ruta para llegar a la información. En esos casos los participantes habitualmente incluían comentarios respecto a la forma en que realizaron su trabajo:

Primeramente les ofrezco un comentario de la actividad. Después de utilizar varios buscadores como Altavista, Excite, etc. Vi que Yahoo ofrecía información más interesante para este tema (más de 14,300 sitios). Bajé la información e imprimí 14 artículos que ya por fin leí.

El comentario anterior brinda indicios de la planeación (*visitar varios buscadores*), del monitoreo del trabajo y de la evaluación de lo realizado (*vi que Yahoo ofrecía información más interesante*). Normalmente se sugirieron direcciones para facilitar el trabajo, pero en el caso del comentario citado se observa que la persona no se limitó a las direcciones brindadas, sino que su interés le permitió organizar sus labores de otra manera, con resultados gratificantes. En la realización de esa misma actividad existe otro comentario que admite la satisfacción que sus esfuerzos le brindaron:

⁹ <http://www-csc195.indiana.edu/csc195/davis.html> {Consultada en 2000. No disponible 2002}

Como se nos indicó, busqué en la red información acerca de estrategias de aprendizaje. Encontré una gran cantidad de opciones tanto en los temas como en los artículos. Me sentí muy bien de haber encontrado lo que se me pidió y también de constatar la cantidad de información que se puede obtener en Internet.

La persona que envió el comentario admitió no haber realizado con anterioridad alguna búsqueda de información a través de la red. Su comentario ejemplifica el aspecto de motivos para la conducta participante mencionado en el modelo conceptual, el cual se desarrolla si, además del reconocimiento de las ideas individuales, se obtiene un beneficio personal. Para la participante, ser capaz de bajar información a través de la red fue una experiencia que le dejó un buen sabor de boca.

En otros casos la cantidad de información manejada en los artículos de referencia determinó el reporte de la actividad:

El resumen es largo porque el artículo consta de 22 páginas.

¿Qué es un salón de clase colaborativo? Artículo de M.B.

Tinzmann. El artículo consta de dos partes principalmente

- *¿Qué es el salón de clase colaborativo?*

- *La teoría base del aprendizaje colaborativo*

Me vino la primera duda: ¿Cuál es la diferencia entre colaborativo y cooperativo?. La encontré más adelante en

En este mismo artículo, por lo que presentaré la segunda parte antes de la primera

Lo anterior es un ejemplo de cómo la naturaleza de la actividad, la cantidad de la información y el tiempo invertido en la realización de la misma establecen la organización del trabajo de cada participante.

En otro comentario puede verse que se adoptan algunas estrategias metacognitivas. En el siguiente comentario el emisor adopta la estrategia utilizada por alguien más:

P.S. I hope it was OK to do this in English.

I did so after seeing another one done in English.

Basándonos en el comentario se puede aseverar que una lista de discusión sirve también para compartir estrategias, además de información o el intercambio de tareas académicas.

3 Estrategias cognitivas.- Por otra parte, la mayoría de las contribuciones en la lista de discusión cumplieron lo establecido en las actividades de cada unidad. Cada mensaje brinda indicios del trabajo intelectual realizado por los participantes. Es decir, en ellos se pueden identificar los procesamientos de manipulación o transformación del aspecto teórico. Una vez más, pienso que la organización de actividades fue la pauta que permitió utilizar diversas estrategias cognitivas. Por ejemplo, la actividad 2.1.1 brinda una dirección electrónica para contestar un cuestionario sobre estilos de aprendizaje y en la actividad siguiente se pide seleccionar un artículo de los que ahí aparecen para comentar sus implicaciones pedagógicas. Como cada persona utiliza diferentes estrategias cognitivas los resultados se diversifican. Para un participante es importante conocer el estilo de aprendizaje de sus alumnos desde el inicio del trabajo escolar, para este fin les aplica un test que le permite clasificarlos. Consecuentemente, en el transcurso de sus sesiones procura implementar actividades dirigidas a todos los tipos de aprendizaje que identifica. Otra persona apoya sus comentarios señalando la importancia de conocer las características de los aprendientes para preparar los contenidos y materiales de clase atendiendo a las necesidades de los alumnos.

Como ejemplo de una forma de procesamiento de información, un mensaje comparte el sistema de tutorías utilizado en la institución donde la persona labora, brinda los principios que lo rigen y los resultados que obtiene; además, subraya que la actividad le permitió reflexionar sobre su estilo de aprendizaje y de enseñanza como una forma de auto evaluación de lo que realiza como profesora y estudiante.

Comprenderá el lector que describir cada una de las actividades o cada mensaje y lo que aportan al análisis de estos resultados representa una inmensidad de datos. Para facilitar la presentación del trabajo realizado por cada participante en todas las unidades y sus respectivas actividades, se elaboraron unas tablas descriptivas que se presentan en el Anexo 3. En ellas se simplifican la actividad a realizar, el cumplimiento oportuno en su envío, la hora del envío y comentarios relevantes a este análisis.

Otra forma de apreciar el trabajo realizado es la lectura de los mensajes en la Galería de Trabajos. A pesar de que la indicación era enviar las actividades de la cuarta unidad, gracias a las intervenciones, siempre oportunas, de las asesoras se recuperaron textos de interés para la comunidad que pertenecen a unidades anteriores.

5.2.2 Mecanismos de colaboración

Es momento de reflexionar sobre el punto eje del análisis: mecanismos de colaboración a través de la lista de discusión y el foro electrónico.

Cuando se comentaron las diversas definiciones que existen para los vocablos de cooperación y colaboración; y a pesar de que se identificaron los puntos divergentes entre ellos; no se tomó partido hacia ninguno de los dos; es decir, no se decidió adoptar un término único para describir la interacción escrita. Las razones de esta decisión surgen de las similitudes existentes, del umbral aparentemente inexistente entre ambos fenómenos. Sin embargo; es imprescindible deslindar lo logrado en el piloteo(cooperación), de la forma en que se logró(colaboración).

Como un producto final de la realización de las actividades del módulo están los comentarios enviados a LADCELE. El cumplimiento de todas las actividades por parte de cada persona es parte inherente de su sentido de cooperación. Aportar algo significativo o útil a los demás nace de la disposición a colaborar con la consecución compartida de objetivos. Visto de este modo, la cooperación es observable a simple vista, la colaboración necesita un poco de reflexión sobre el contenido de cada mensaje.

En esta sección presento lo que podrían considerarse como mecanismos colaborativos. Es trascendental identificar a partir de la teoría existente, los mecanismos que apoyan la construcción de conocimiento compartido.

El primer aspecto teórico a considerar es el expuesto por Hiltz quien retoma un estudio

realizado por Rosenthal y menciona que la retroalimentación entre estudiantes es indispensable para la construcción de conocimiento."Utilizan las oportunidades de comunicación para negociar significado en sus escritos, que evolucionan de esfuerzos a productos colaborativos" (en Barrett 1992)

El tiempo destinado para la realización de las actividades y la situación laboral y personal de los participantes limitaron la reflexión sobre otras aportaciones, pero existe un correo donde se exterioriza el interés de la persona por intercambiar impresiones con un compañero en particular, posiblemente su actitud se debió a los comentarios de ese integrante.

Hola RL, por cierto no sé de que plantel seas pues no te tengo apuntado en los recuadros de la FES Cuautitlán o Zaragoza de las ENEPs, pero bueno, me parece interesante tu comentario pero cuando comentas de Kearsley de que él está en contra de la interacción, bueno yo interpreto que más bien el comenta que no necesariamente la interacción propicia el aprendizaje, se puede tener aprendizajes sin interacción o más bien sin demasiada interacción

Esto apoya lo vertido en un comentario del cuestionario diagnóstico donde se asevera que el trabajo individual es necesario para procesar la información y realizar las actividades a ritmo personal, posteriormente el intercambio de ideas permite reflexionar y comentar sobre las aportaciones de los demás, posiblemente la última fase del proceso sea modificar o integrar aspectos a los esquemas del participante:

Me gustó mucho los textos sugeridos para esta unidad. Esta retroalimentación me reanima en mi labor docente y me hace llevar a cabo una autorreflexión de mi quehacer diario.

Al opinar sobre las ideas de los demás, se logra retroalimentar y reconocer el trabajo de otros:

Gracias a las aportaciones de Peña, Benítez y Duarte. Veo que la mayoría coincidimos en las apreciaciones.

En otro comentario también se aprecia el reconocimiento a las aportaciones del pleno:

Hasta ahorita he podido leer los comentarios de

todos los compañeros acerca de las dos unidades que hemos visto hasta ahora..... Gracias por sus comentarios que siempre enriquecen la comprensión que uno tiene de las lecturas...Estoy de acuerdo con otros compañeros que comentaron que los cuestionarios relacionados con estilos de aprendizaje resultan interesantes para la persona que los contesta, pero también hay que estar consciente que son, como mencionan los autores, tendencias, nada más.

Colaborar también supone aportar elementos que faciliten la tarea de los otros:

*Un saludo a todos los compañeros!
Un tanto por curiosidad, y otro tanto la frustración de no haber podido completar el cuestionario recomendado en la página del Curso, me llevaron a navegar un poco en busca de otras fuentes de información. Les envío aquí dos enlaces. Uno a otra página que contiene el mismo cuestionario propuesto para la unidad, Index of learning styles de Felder y Silverman. El otro es a una página elaborada por la University of North Western Ohio.*

Vale la pena preguntarse si el contribuyente espera alguna respuesta, o si cuando la recibe esto le causa algún sentimiento de satisfacción por apoyar la labor sus compañeros:

Tuve la suerte de contestar dos cuestionarios sobre estilos de aprendizaje, el ILS de Felder y Silverman y otra recomendada por el compañero J M Benítez el día viernes 20 de octubre

Como el apoyo se dirige a toda la comunidad es posible utilizar los recursos técnicos de comunicación para compartir los descubrimientos personales:

Pues aquí estamos en la unidad 3 y empezando a superar todos nuestros problemas técnicos. Les envío una breve información que tengo sobre estrategias de aprendizaje que encontré en Internet y que estoy enviando a todos por attachment. Espero les sea de mucha utilidad.

La retroalimentación no es la única forma de cimentar las relaciones sociales e intelectuales. " Hay evidencias para considerar que preguntar a los compañeros es la forma

más común y valiosa para ayudarse entre usuarios de computadoras”¹⁰

Tal vez por las características de las actividades a realizar, los mensajes enviados presentan muy pocas preguntas, sin embargo las que se expresan son útiles para comentar la función que cumplieron en la interacción escrita.

Las formas de preguntas realizadas que encontré son:

1)- Una persona planteó una pregunta para iniciar su trabajo. El mismo participante explica brevemente cómo organizó su trabajo para dar respuesta a su propio planteamiento:

Me vino la primera duda: ¿cuál es la diferencia entre colaborativo y cooperativo?. La encontré más adelante en este mismo artículo por lo que presentaré la segunda parte antes que la primera.

2)- Una pregunta estuvo estrechamente relacionada con lo que los participantes expresaron como motivos para participar en este proyecto (experimentar lo que es la educación a distancia y el crecimiento profesional):

Este texto de Eliézer de los Santos me parece muy importante porque resume lo esencial para el aprendizaje independiente no sólo para nosotros al iniciar esta nueva experiencia, sino para analizar nuestra actitud como docente. Por lo que veo dos vertientes ¿en qué me puede servir a mí como aprendiz en este proyecto a distancia? Y el otro ¿qué papel desempeño con mis alumnos?

Las preguntas se expresaron en la lista de discusión como cuestionamientos autoreflexivos.

3) algunas preguntas se dirigen específicamente a una persona:

Mi participación en este foro es mi primera experiencia en un curso a distancia y en cierto modo, la primera vez que formalmente me involucro en un esquema de estudio independiente. La verdad estoy interesado por ver qué somos capaces de desarrollar como grupo de trabajo y esto me mantiene entusiasmado. Es

¹⁰ <http://www-csc195.indiana.edu/csc195/davis.html> (Consultada en 2000. No disponible 2002)

como un nuevo reto, ¿ves?

El mensaje anterior fue enviado a la lista, pero quien lo escribió inició su participación dirigiendo el mensaje a la tutora (Dulce). Pese a no ser una pregunta muy elaborada, puede considerarse que se utiliza como una forma para identificarse con el grupo (*la verdad estoy interesado por ver qué somos capaces de desarrollar como grupo*).

En el mismo rubro de preguntas dirigidas a una persona específica ocurrió que una maestra había enviado a LADCELE una pregunta dirigida a otra profesora de francés, como no encontró respuesta utilizó la Galería de Trabajos para reenviarla:

Aún cuando envíe esta pregunta a LADCELE, como no he recibido respuesta decidí volver a plantearla por este foro.

En realidad no se trataba de una pregunta elaborada directamente, más bien era una petición para que la persona compartiera sus experiencias como docente:

DM ha trabajado con simulaciones en clase, lo cual se relaciona con dos aspectos mencionados en el cassette, la cultura en la enseñanza de LE y el empleo del teatro en este mismo proceso. Me gustaría conocer más detalles sobre su trabajo con simulaciones en cuanto a la motivación en los alumnos, desarrollo del proceso, evaluación diaria y final, papel del profesor dentro de este trabajo.

Esa persona había planteado con anterioridad otra pregunta que no fue respondida de inmediato. Para asegurarse de recibir respuesta enfatiza la importancia que para ella tiene el tema:

D te agradeceré infinitamente tu respuesta porque no conozco a nadie más que pueda platicar de ello como resultado de una práctica, en general todo mundo sabe que existen pero nadie las realiza.

4) Otro manera de consultar a los otros compañeros fue comentando la lectura y proyectar la pregunta como parte de la reflexión de la actividad, en este caso el destinatario quedaba abierto:

Parecería una contradicción que en un texto de estudio independiente aseguren que debe de haber interacción entre los

participantes, "Conocer es un acto social que requiere de que el aprendiz dialogue con otros." (pág. 16) la expectativa de uno, por lo menos la mía era ¿pues que no se trata de un estudio independiente, en donde yo estudio asilado, de acuerdo a mis necesidades y gustos?.

Otro ejemplo podría ser:

The independent distance learner must find a predetermined place in front of a computer for example (it helps if the systems are working) and he or she must set aside time. Does this mean not doing something more social?

La mayoría de las preguntas surgen de la reflexión. El problema que existió es que en su mayoría no recibieron respuesta. Como justificación a esta situación mencionaré lo que alguien de la comunidad expresó en la vídeo conferencia final: "algunas aportaciones eran muy extensas y leer todas no permitía otro tipo de trabajo".

Posteriormente, las preguntas fueron rescatadas por las asesoras enviándolas a la Galería indicando quién realizó la pregunta y el número de la actividad a la que pertenecía:

*Estimadas/os compañeras/os:
Verónica y Norma plantearon dos preguntas en su actividad 1.1 y pacientemente han esperado respuestas. A continuación se las transcribo.*

Simplificar el contenido de los mensajes donde se localizaban las preguntas fue una estrategia que rindió frutos, ya que por lo menos tres personas dieron respuesta a los planteamientos.

Aparte de señalar aspectos substanciales de los comentarios, las intervenciones de las dos asesoras apoyaron el trabajo y su organización. Entre las tareas que desempeñaron se encuentra la de brindar apoyo técnico cuando los participantes tenían problemas para acceder a las herramientas de búsqueda, para el envío y recepción de attachments o para su inscripción a la lista de discusión. En todos los casos explicaron pacientemente los pasos a seguir para superar las dificultades.

El apoyo emocional brindado por las tutoras siempre estuvo presente en los mensajes que enviaron

Todas y todos hemos hecho un gran esfuerzo por avanzar esta semana, y debemos estar satisfechas/os por eso, seguramente en las siguientes semanas apreciaremos los frutos.

En ocasiones hubo apoyo de este tipo entre los participantes:

Con respecto a tus comentarios sobre la comunicación no verbal en el salón de clase, quisiera compartir con todos una frase que recordé de Thomas Mann, Premio Nobel.

"Muchas veces el silencio dice más que las palabras"

Pareciera que el comentario estaba destinado a reconocer el apoyo de un participante, pero la respuesta obtenida agradece el comentario dando la impresión de sentirse aliviado por haber hecho una aportación significativa a los demás:

Muchas gracias por tus comentarios. La frase que envías es muy ilustrativa.

Para facilitar el trabajo de cada unidad las asesoras enviaron mensajes dando sugerencias para realizar las actividades:

Respecto a la unidad, por alguna razón que desconozco, a veces no funciona la liga a la página de los estilos de aprendizaje. Hay tres opciones:

-copien la dirección que está anotada en la actividad 2.2.1 en la parte superior de su pantalla, donde aparece la dirección del módulo, y den 'click'

- si por x circunstancia eso no funcionara, o porque les parezca mejor, lean el fragmento de la tesis de la Mtra. Contijoch y comenten al respecto

-realicen una búsqueda sobre estilos de aprendizaje por su cuenta, la podrían hacer en el idioma de su especialidad y reportarlo en ladcele para compartir lo que encuentren con sus compañeros.

¿ Les parece bien?

En la tercera unidad hay una actividad de búsqueda y resumen de información. Para variar la mecánica de trabajo hasta ese momento empleada, el intercambio de labores se realizó por parejas. La asesora en turno seleccionó los duetos de trabajo y su intervención sirvió para mediatizar los envíos. Primero cada participante consultó la *web* para localizar un artículo sobre estrategias de aprendizaje o aprendizaje colaborativo, elaboró un resumen que mandó a la tutora por medio de un archivo adjunto. La guía de trabajo estimuló a los maestros para que investigaran por su propia cuenta como se envía y recibe un *attachment* y les solicitó que brindaran ayuda a los otros en caso de que supieran cómo se realizan estas funciones.

Antes de recibir los archivos adjuntos de la actividad 3.1.1, la tutora escribió un mensaje a LADCELE proponiendo las parejas. Después de recibir el resumen de los artículos, los reenvió a cada persona. La intención primordial era que comentaran el contenido de lo recapitulado por su compañero, y que utilizaran las funciones de envío y recepción de documentos anexos para intercambiar impresiones.

Todos los mensajes remitidos por las tutoras fueron numerados por ellas progresivamente. El contenido de los mensajes no necesariamente guarda relación con el trabajo de cada unidad ya que algunos fueron aprovechados para dar la bienvenida a la lista de discusión, para ofrecer consejos sobre cómo superar dificultades técnicas, sugerir alternativas de trabajo, recapitular lo realizado en cada unidad, dar avisos de interés general, proporcionar direcciones de *internet*, hacer recordatorios sobre la evaluación de las unidades y sobretodo para alentar a la comunidad. Lo realizado por ambas se apega a los principios del aprendizaje colaborativo: los expertos deben apoyar, más no decidir, el trabajo general de la comunidad de aprendizaje.

Es complejo determinar el grado de colaboración existente en la interacción escrita. Pero esos esfuerzos se condensan en algunos de los mensajes de LADCELE y de la **Galería de Trabajos**, en los cuales los participantes (tanto el remitente como los receptores mostraron disposición para establecer comunicación bidireccional.

Del carácter social que se presenta en toda congregación de individuos se deriva el deseo de superar dificultades. Enfrentar un problema entraña establecer mecanismos de comunicación e interacción para alcanzar una meta compartida. Expresar los puntos de vista personales, en ocasiones nos solidariza o confronta con otros. Una habilidad vital para encontrar soluciones es negociar. Toda vez que se llega a un acuerdo hay que conferir a los miembros ciertas responsabilidades que impulsan a las personas a desplegar diversas conductas.

¿Es necesario que la situación que une a un grupo de personas tenga matices problemáticos para asumir responsabilidades compartidas? Para responder la pregunta es ineludible recapitular lo sucedido durante el piloteo del primer módulo del Proyecto PAPIME 194049 del CELE.

Otro aspecto que pude observar fue el tipo de función desempeñada por cada participante. Como expliqué en el **capítulo 2 (Cuadro 3)**, Richard Paulsen (en Verdejo 1993) identificó 16 posibles papeles adoptados por los integrantes de una comunidad. Estos papeles se ubican en tres esferas básicas: organizativa, social e intelectual. El notable “pero” que existe en su propuesta es haber considerado únicamente lo que realizan los estudiantes. Ya hemos visto que los expertos son parte importante en el devenir social de las comunidades de aprendizaje y que las funciones que éstos desempeñan, también, deben ser consideradas para explicar los procesos sociales. La comprensión del punto se facilita si comenzamos por las tutoras ya que en párrafos anteriores describí su intervención.

En el caso específico de las maestras que fungieron como asesoras-tutoras combinaron las habilidades de organización, intelectuales y sociales, antes, durante y después del piloteo. Como diseñadoras del módulo tuvieron que *establecer* los objetivos académicos, *organizaron* los contenidos y las actividades a realizar, *facilitaron* apoyo técnico, *mediaron* la comunicación en la actividad por parejas, *observaron* y *participaron* alternadamente el desarrollo de las unidades y organizaron una recepción para *socializar* al final del curso.

¿Y los maestros de lengua? De entrada su asistencia y permanencia en el aula cibernética (LADCELE) es ya una función *participante*, el cumplimiento de sus actividades demuestra su alta función intelectual. Cada uno estableció su propio ritmo de trabajo. Todos compartían, implícita o explícitamente, objetivos. Algunas personas *facilitaron* direcciones o documentos de interés. En mayor o menor medida la *socialización* se expresó en todos los comentarios donde se alentaba a los compañeros así como en las preguntas planteadas a la comunidad.

Sin duda la negociación académica se manifestó en algunos escritos, por ejemplo:

Cuando comentas de Kearsley de que él está en contra de la interacción, bueno yo interpreto que más bien él comenta que no necesariamente la interacción propicia el aprendizaje.

Falta aún destacar la utilidad de la Galería de Trabajos en la cimentación de la comunicación académica y en la generación de los mecanismos de comunicación. La sección está ubicada en la unidad final, la razón por la cual se situó en la cuarta unidad está respaldada por las funciones principales del espacio: desplegar las habilidades computacionales desarrolladas a través del reporte de las actividades e incrementar el intercambio escrito. Como el espacio es una liga de la página del curso en ocasiones resulta más fácil de ubicar que otros componentes. Sin embargo, una participante no entendió que la Galería de Trabajos sería utilizada hasta la unidad 4 y cuando apenas iba en la unidad 2 comentó:

No puedo acceder a ningún trabajo del foro de discusión. No sé si el procedimiento que estoy siguiendo es incorrecto o nadie ha enviado trabajos.

Comentarios como éste produjeron reacción inmediata de las asesoras para dar solución a los problemas manifestados:

Para la evaluación de las unidades anota en la ventana superior de Dirección:
<http://profesores.cele.unam.mx/unidad/unidad1.html>

al dar click aparecerá el cuestionario y al final del mismo encontrarás un botón para enviarlo.

Para la unidad 2, y las siguientes, la ruta es igual.

<http://profesores.cele.unam.mx/unidad/unidad2.html>

Espero encuentres clara la explicación

En virtud de la facilidad para ubicar la Galería, la asesora en turno sugirió que el panel electrónico se utilizara también para exponer lo realizado en las tres primeras unidades.

Para incentivar este propósito ella misma se encargó de reintegrar las preguntas que no habían sido hasta ese momento contestadas:

Estimadas/os profesoras/os:

Verónica Peña y Norma Paz plantearon dos preguntas en su actividad 1.1 y pacientemente han esperado respuestas. A continuación se las transcribo:

En otros casos ambas tutoras subrayaron aspectos diversos del trabajo de todas las unidades.

Los maestros participantes no limitaron sus aportaciones a las tareas de la cuarta unidad. Varios enviaron sus trabajos de unidades anteriores, otros dedicaron tiempo para dar respuesta a los planteamientos de sus compañeros o escribieron comentarios sobre el componente técnico de esa sección:

Antes que nada debo de tener cuidado de no pisar enter porque esto se dispara y se manda solo.

Una persona expresó su impresión sobre lo realizado, proporcionando información de lo significativo que es trabajar en comunidad:

Estimados Colegas:

Aprovecho este espacio para comentarles que al igual que algunas de mis compañeras considero que el tiempo ha sido corto para poder disfrutar tanta información que hemos encontrado y podernos relacionar un poco más. Uno siempre esta aprendiendo de los demás y el compartir este aprendizaje con ustedes ha sido muy enriquecedor para mí. Gracias.

Existe un comentario que trae a la luz el aspecto del surgimiento y mantenimiento de la

interacción virtual mencionado en el modelo conceptual: el impacto de la comunidad de aprendizaje en la conducta posterior de los participantes y las expectativas personales:

*De todos los cursos de las diferentes licenciaturas y maestrías ofrecidas en el país, ¿cuáles serán los que estudiaremos en este diplomado a distancia?
Saludos a todos desde este bello puerto guerrerense.*

Hablar de surgimiento y mantenimiento de interacción conlleva a imaginar que la comunicación fluye constantemente entre los remitentes y destinatarios. Pero dado el carácter académico del curso piloteado la interacción escrita no cubrió con esta expectativa. Sin embargo, se puede considerar que la participación, en general, fue entusiasta y que algunos sujetos consultaron de manera asidua los dos foros principales de comunicación, bien para cumplir con su trabajo, consultar lo realizado por los demás o para aportar elementos significativos. En suma, aprovecharon ambos espacios para colaborar en la edificación de relaciones sociales y académicas, proporcionando como evocación de la labor desarrollada por los participantes y las tutoras el producto cooperativo final: el piloteo del módulo introductorio.

5.2.3 Dimensión temporal de la interacción virtual

Haber comentado aspectos relacionados con el lapso de comunicación admite transitar hacia la última categoría considerada para el análisis: la dimensión temporal de la interacción virtual de la comunidad de aprendizaje.

Utilizando el registro de la lista de discusión podemos considerar dos momentos visibles en el intercambio escrito:

1. Tiempo 1: El momento en que el participante envía su mensaje a la lista de discusión y está disponible para la comunidad de aprendizaje.
2. Tiempo 2: Tiempo de respuesta: cuando alguno de los participantes responde a los comentarios de otra(s) persona(s)

Estos tiempos se apegan a los cuatro tiempos propuestos en el modelo conceptual de Chen y Gains, no obstante dispuse reducir los 4 marcos referenciales a 2 dado que el tiempo que tomó preparar cada mensaje es casi imposible precisar, a no ser por aquellas personas que efectivamente siguieron la sugerencia de las tutoras de comentar el monto de tiempo invertido semanalmente. Asimismo se dejó fuera la cuarta dimensión dado que las reacciones o respuestas a los mensajes se dieron en contadas ocasiones.

Regresando al punto de partida, es conveniente precisar que el primer momento aquí considerado se percibe al visitar la lista de discusión, ya que el correo electrónico indica el tema principal del mensaje y el día de envío. Para conocer la hora exacta en que el mensaje fue enviado hay que abrir el correo, de esta manera es posible saber la hora, los minutos y los segundos.

La segunda fase se identifica al leer los comentarios. Juzgo que lo referente a esa segunda etapa ha sido ya comentado. Únicamente queda echar un vistazo al reporte de las actividades por cada miembro. Para esto se realizó un registro de todas las participaciones, diferente al de la lista de discusión, donde se anotó el nombre del participante, las actividades enviadas y la hora. Esto nos permitió conocer los hábitos de trabajo de los participantes.

Comparando los concentrados de las unidades se observa que hay una constante en el ritmo de trabajo de cada participante, la mayoría continuó enviando más o menos en el mismo horario sus comentarios. Los que enviaron su primera participación por la mañana continuaron haciéndolo y aquellos que realizaban las actividades por la noche enviaron casi todos sus comentarios en el mismo horario. Se observa el mismo fenómeno en el cumplimiento de las unidades, es fácil percatarse de quienes enviaron sus tareas en el tiempo marcado y quienes tomaron más tiempo.

Como en educación a distancia la autonomía de los participantes marca el ritmo de trabajo de cada uno, no sorprende que el horario en el envío de los mensajes a la lista de discusión fluctúe de persona a persona. Para que los lectores tengan una idea más precisa de la situación en el **anexo 3** encontrarán los concentrados de las actividades que incluyen

las horas de expedición. Hay que reconocer que la comunicación a través de LADCELE fue de tipo académico, realizada de manera asincrónica y que hubo muy pocos intentos de responder inmediatamente a los mensajes.

Es oportuno hacer una reflexión adicional para finalizar el análisis: Si se desea que los módulos subsecuentes eleven el nivel de interactividad entre los individuos, los medios y los contenidos habrá que incorporar todos los medios tecnológicos disponibles para la comunicación académica. Por supuesto, habrá que invitar a los participantes a hacer uso de ellos a pesar de no estar considerados de manera oficial. Diversificar los medios de comunicación incrementaría los niveles de colaboración académica y social. También es importante diseñar actividades que propicien el trabajo colaborativo.

5.3 Tercera Etapa y limitaciones del estudio

Como se mencionó anteriormente, se utilizó un cuestionario final para evaluar el módulo. Los resultados obtenidos a través del instrumento final fueron utilizados por todo el equipo del proyecto para valorar aspectos relevantes sobre el curso, los materiales, la organización de las unidades, la funcionalidad de los medios de comunicación y la percepción personal de su desempeño durante las semanas de trabajo (anexo 4) por lo tanto esos puntos no fueron incorporados al análisis, pero se retoman para apoyar las aportaciones del quinto capítulo. Para este estudio se rescatan únicamente las respuestas correspondientes a la participación en los foros de discusión.

En relación con la dinámica de discusión a través del foro LADCELE, no hubo unanimidad en las respuestas, unos participantes opinaron que ésta se estableció rápida y eficazmente, en tanto que para otros resultó lenta dado el número de participantes. Curiosamente, la mayoría informó que la dinámica de discusión se dio de manera espontánea.

Casi todos están de acuerdo en que LADCELE facilitó el conocimiento de las opiniones de los demás participantes, además de servir de espacio para expresar los diferentes puntos de vista en forma individual y de permitir la retroalimentación de dudas, ideas y comentarios

al foro.

En los comentarios, todos expresaron admiración por un recurso tan accesible y por lo bien que sirve para mandar mensajes a las tutoras. Sin embargo, piden grupos más pequeños. Algunos piensan que son tantos los mensajes que resulta difícil leerlos todos, pero piensan que fue interesante leer otras opiniones sobre los temas. Aunque un participante expresó que el foro es lento y que falta la organización personal de los participantes al entregar trabajos retrasados.

Todos los miembros del grupo coincidieron en que el aprendizaje a través de una lista de discusión resulta de la reflexión compartida sobre los contenidos teóricos y que surge de la vinculación de estos últimos con la práctica docente de cada uno de los participantes

En lo referente al espacio de la “Galería de trabajos”, solamente dos miembros del grupo contestaron que debería ser incluida en cada unidad y otros dijeron que podría incluirse en las Unidades 2 y 3. Algunos están de acuerdo en que está bien ubicada en la Unidad 4, puesto que sirve de recapitulación al trabajo del módulo. Este recurso, de acuerdo con la mayoría de los encuestados creó un espacio para mostrar los productos de la comunidad de aprendizaje, además de rescatar los aspectos relevantes de los trabajos de los compañeros lo cual los motivó a colaborar más en la comunidad de aprendizaje. Contrariamente, hubo un participante que afirmó no haber aprovechado los beneficios de la “Galería de trabajos”.

En cuanto a las limitaciones de este estudio, considero que haber restringido mi función a la observación durante el desarrollo descartó la posibilidad de acercarme a los maestros inscritos y conocer el ángulo afectivo de su participación. Obtener su autorización para monitorear y retomar sus comentarios debió de aprovecharse para provocar contactos entre la investigadora y cada miembro para que comentara sus impresiones, tal vez no todos acogerían la iniciativa con agrado; pero debí correr el riesgo.

Por otro lado, la falta de categorías discursivas, propuestas por otros investigadores, no

debe ser una limitante sino un reto a vencer para futuras investigaciones, pues continuar utilizando los mensajes electrónicos para determinar los mecanismos colaborativos-cooperativos en la construcción de conocimiento será una piedra angular del Proyecto “Lingüística aplicada a distancia: formación continua para profesores de lenguas” y otros cursos similares y de cursos similares.

Debido a las diferentes perspectivas que existen para realizar un análisis incluyente la labor resulta inmensa. Lo realizado en esta investigación es sólo una parte de lo que se puede obtener. Como un paso más, en el siguiente capítulo propongo algunas actividades para facilitar los mecanismos colaborativos en cursos en línea, también incluyo algunas reflexiones sobre la formación docente a distancia.

CAPITULO 6

RECOMENDACIONES PARA PROPICIAR Y MEJORAR LOS MECANISMOS DE COMUNICACIÓN COLABORATIVA EN UN CURSO EN LÍNEA

6.1 Introducción

A partir de los resultados de las tres fases de esta investigación a continuación incluyo algunas consideraciones pedagógicas que pueden facilitar los mecanismos de comunicación colaborativa. Es conveniente ser cautelosos cuando se analiza un curso en línea, principalmente cuando lo obtenido a través de los diferentes instrumentos para recabar datos aporta elementos para la revisión y ajuste del proyecto del que surge, en este caso uno sustentado en la educación a distancia y la lingüística aplicada, Adicionalmente, se asume la responsabilidad de derivar recomendaciones que ayuden al diseño de otros cursos. Para el proyecto de actualización a distancia, dirigido a los profesores de lenguas, la primera puesta en marcha del componente introductorio es punto de reflexión conjunta por parte del equipo de expertos. En sus reuniones semanales revisan aspectos epistemológicos, teóricos, metodológicos y operativos; negocian los contenidos a incluir en los módulos subsecuentes, la organización de las actividades, valoran la pertinencia y eficacia de los medios de comunicación y estiman el tiempo requerido para optimizar los resultados.

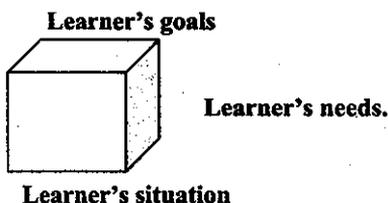
Para la presentación de las recomendaciones, derivadas del estudio de caso, divido este capítulo en:

1. Consideraciones con respecto a la formación docente a distancia.
2. Consideraciones pedagógicas para propiciar y mejorar los mecanismos de comunicación colaborativa.

6.2 Consideraciones con respecto a la formación docente a distancia.

Diseñar un curso a distancia implica considerar a la población meta como uno de los ejes rectores. A este respecto, el esquema de Noël Watts (1997:4) es muy explícito, en el se muestran los aspectos que se deben considerar:

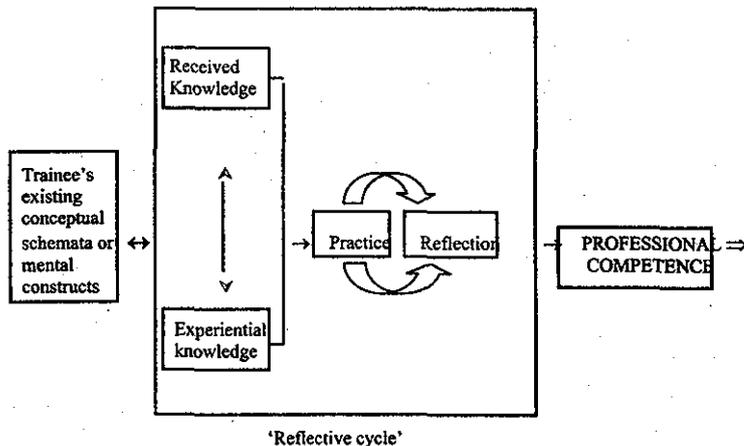
Learner-based design model.



Esquema 3. Modelo de diseño de cursos centrado en los estudiantes.

Basándome en el modelo tridimensional de Watts mencionaré brevemente ciertos aspectos del módulo introductorio. En él se observan las tres variables que dependen directamente del aprendiente: su situación - profesores de lengua en servicio -, sus necesidades - actualización académica- en este caso una necesidad personal e institucional y sus metas - participar en una modalidad educativa diferente. Para el último aspecto (metas), Watts sugiere que se debe considerar, también la manera de llegar a estas metas.

Por otra parte para la formación de profesores Michael Wallace propone un modelo reflexivo esquematizado por este autor como sigue:

The Reflective Model

Esquema 4: Reflective Teacher Training (Wallace 1997:49).

A partir de los componentes que se observan en el esquema, explicaré el contenido del módulo mencionado.

La primera fase (*Pre-training*) se refiere al esquema conceptual ya existente en los alumnos, generado a partir de sus experiencias académicas. Cuando tienen experiencia en la enseñanza de lenguas; los constructos que conforman dicho esquema son la base sobre la que los profesores construirán su aprendizaje

La segunda fase conforme al modelo de Wallace, '*received knowledge*'. Corresponde al contenido teórico presentado en el módulo y que se centra en el estudio independiente, estrategias, estilos de aprendizaje, y aprendizaje cooperativo. Esta fase contempla el análisis conceptual de esos aspectos, por ello se integró en algunas actividades del curso, sobretodo cuando se solicitó a los participantes que reflexionaran sobre las lecturas del curso, leyeran artículos y comentaran su contenido con los otros miembros de la comunidad de aprendizaje.

En tanto, el aspecto práctico (*experiential knowledge*) en el curso puede generarse a partir

de la propia experiencia de los profesores como aprendientes a distancia, pero principalmente de su práctica cotidiana, ya que ésta les permitió contrastar los aspectos teóricos proporcionados por el módulo con la cotidianeidad de su labor docente, para generar propuestas (técnicas o estrategias) didácticas.

Un aspecto que se integró en el módulo introductorio, y que la propuesta hecha por Wallace no contempla, puesto que no está pensada para la educación a distancia, es el desarrollo de *habilidades computacionales* como la participación en foros de discusión, envío y recepción de documentos, búsqueda y recuperación de información en red.

Posiblemente estas habilidades no se consideraban necesarias para los maestros de lenguas, pero con los avances tecnológicos de las últimas décadas como el *internet* y el uso cada vez más generalizado del correo electrónico, estas habilidades a futuro pueden ser indispensables, si no es que ya lo son.

Para los profesores que actualmente estudian a distancia y para quienes se inscriban al programa de actualización mencionado, estas habilidades son imprescindibles.

Las líneas que unen los componentes en el modelo reflexivo de Wallace (*Op cit*) sirven también para mostrar el tercer aspecto que se enfatizará en los cursos del programa: relación teoría y práctica. Esto se explica de la siguiente manera: en la práctica se detectan problemas, se reflexiona sobre esos problemas a partir de la teoría, con base en esa reflexión teórica los profesores desarrollan estrategias docentes y generan propuestas para mejorar su práctica.

El continuo teoría-práctica se puede aplicar de muchas formas dentro de la enseñanza de lenguas: al seleccionar un material determinado, una técnica específica de trabajo, al decidir cómo y cuándo evaluar o para la solución de otros problemas.

La meta del modelo de Wallace es la competencia profesional y corresponde al objetivo terminal de los módulos de actualización en línea que se están preparando: un mejor desempeño por parte de los profesores en sus actividades académicas.

Con base en lo expuesto anteriormente, propongo un modelo integrativo de habilidades en el que retomo ciertos aspectos del modelo de Wallace, a los que agrego otros, conforme a la naturaleza del módulo ya que en el añado habilidades específicas para la formación de docentes, en este caso computacionales (Esquema 4). Estas y otras habilidades deben incorporarse a los cursos de formación de profesores para promover el uso de la tecnología como herramienta para la comunicación entre los sujetos involucrados en los procesos educativos, y no sólo aquellos que se relacionan con la enseñanza de lenguas.

Además, se sugiere lo que el estudiante puede realizar con el componente teórico que le proporcionan los programas de formación docente. Ya se mencionó que el alumno como parte de las actividades, realizó lecturas de documentos, reflexionó y comentó el contenido a través de la lista de discusión. Todo esto constituyó el componente de análisis conceptual, además de considerar la interacción o comunicación de los participantes, no importando el medio, sino sólo el hecho de que ayuda a lograr la construcción grupal del conocimiento.

Como se observa, este modelo tiene tres fases. La primera se refiere a la labor docente de los sujetos. El esquema individual en el modelo integrativo surge a partir de la experiencia laboral previa de los maestros de lenguas que toman parte en los módulos y de los constructos teóricos que ya posee.

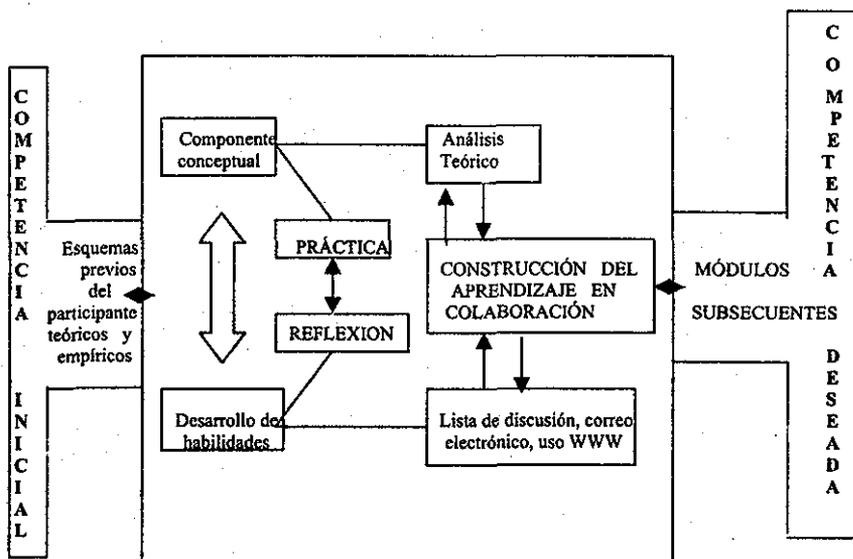
La segunda fase es lo que el módulo les proporciona: aspectos teóricos, uso de herramientas de *internet*, pero, sobretodo, el espacio para la reflexión sobre los contenidos del curso, para que los profesores encuentren la relación con su práctica y retomen aspectos que la mejoren.

En este mismo espacio se sitúa la construcción del aprendizaje, ya que se espera que a partir del intercambio escrito en los foros electrónicos, los participantes generen conocimiento grupal basado en el trabajo individual y de equipo.

Al interior del esquema se observa que todos los componentes se unen. Esto es indispensable para el buen funcionamiento del módulo.

Modelo Integrativo de Habilidades

MÓDULO INTRODUCTORIO



Esquema 5 Modelo integrativo de habilidades para un programa de actualización de profesores de lenguas (Torrealva, 2002)

En el esquema propuesto por Wallace la competencia profesional es la fase final, en el esquema integrativo ésta se ha situado al final de la tercer etapa; primero se han colocado los módulos subsecuentes y como resultado de éstos la competencia profesional debe de ser modificada (mejorada) como resultado de la participación en el programa de actualización. Esta organización recuerda que el módulo introductorio es el primer componente del programa de Actualización en Lingüística Aplicada para Profesores de Lenguas (Programa a distancia)

6.3 Consideraciones pedagógicas para propiciar y mejorar los mecanismos de comunicación colaborativa.

Reiteradamente enfatice que los resultados de los cursos en línea dependen tanto de factores personales como de la naturaleza de las actividades y de las características de los medios de comunicación. Es palpable que los contenidos teóricos del diseño del módulo introductorio buscan desarrollar en los participantes, además de las habilidades computacionales y el acercamiento al área de la lingüística aplicada, actitudes positivas hacia el trabajo en equipo. Si el cimiento conceptual del curso en línea es adecuado para los objetivos propuestos ¿por qué la colaboración entre los maestros no es tan perceptible?

Existe la posibilidad de que el grado de interacción logrado entre los individuos, los contenidos y los recursos de comunicación haya superado la dimensión espacial del intercambio escrito, restando importancia al carácter social de la convivencia académica.

Contar con una población con características similares representa beneficios iniciales. Imaginando que todos los participantes en el piloteo decidan continuar con el proyecto, los módulos posteriores disminuirán los esfuerzos para desarrollar habilidades computacionales, centrándolos en las actividades académicas, mediatizadas o no por la tecnología. Podría darse el caso que en cursos posteriores se incorporen al proyecto otras personas por lo tanto, para evitar atrasos en el desarrollo del trabajo es necesario reglamentar la inscripción. Por ejemplo, los interesados en participar en los cursos deben tener un nivel aceptable en el manejo de los recursos de *internet*. De esta manera, en el futuro, el curso introductorio podría enfocarse solamente a los contenidos teóricos y disminuir el desarrollo de habilidades computacionales.

Preferentemente, hay que considerar los cursos como un todo, un diplomado o una especialización, y no como elementos aislados. Porque esto aseguraría el compromiso personal de los participantes y sería una opción real de profesionalización para los profesores de lenguas.

El apoyo de las diferentes dependencias aseguraría requisitos como computadoras disponibles en el centro de trabajo, conexiones a *internet* y la asesoría de los encargados de los centros de cómputo.

Por parte del equipo de diseño (expertos en contenido, diseñadores gráficos, entre otros), el primer compromiso es superar problemas técnicos y asegurarse que los usuarios no tengan dificultades al momento de acceder y navegar. Cuando por alguna razón los nodos utilizados para la transmisión de información a través de la *web* no funcionan de manera adecuada, los participantes deben buscar alternativas para llegar a las direcciones sugeridas. Tener iniciativa para encontrar diversas rutas en la *web* es gratificante, pero también puede generar angustia si no se tiene experiencia, del mismo modo; implica disminuir tiempo para la realización de otras actividades académicas.

El nivel de interactividad entre los componentes conceptuales, técnicos y humanos se eleva cuando se utilizan diferentes medios para la distribución de los contenidos, para el trabajo y la comunicación. Por ejemplo, conforme a los comentarios obtenidos con el cuestionario final, una guía de trabajo impresa constituye un recurso práctico porque se puede consultar a cualquier hora y en cualquier lugar. Además, facilita la organización del trabajo individual, pero podría hacer el trabajo monótono. Cuando se utilizan diferentes medios de comunicación se hace uso de más estímulos y esto resulta más significativo ya que se atienden los diferentes estilos de aprendizaje. Podrían utilizarse audiocintas y videos, comprimir la información en *CD Rom* y, como estrategia para establecer comunicación sincrónica, programar videoconferencias durante el curso. De la misma manera, las cámaras de video como aditamentos de las computadoras (*web-cam*) establecerían modos de interacción sincrónica de estudiante a estudiante o de asesor a estudiantes.

La incorporación de los recursos disponibles a través de *internet* y de la *web* no debe limitarse a la obtención de documentos, al envío y recepción de archivos y al reporte de actividades a través del correo electrónico, ya que éstas son formas asincrónicas de interacción. En tanto, como las sesiones de *chat* y *talk* permiten reacciones inmediatas a los mensajes, al utilizar estos servicios, se promueven discusiones colectivas y se abre espacio

para establecer objetivos, negociar soluciones, distribuir responsabilidades y, principalmente, para incentivar las relaciones sociales. Sin embargo, dado el carácter sincrónico de las sesiones de *chat* y *talk* se necesita establecer un horario bien definido, algo difícil de lograr por la situación laboral de los maestros de lengua y al número de participantes. La definición del horario y la forma de trabajo es responsabilidad del grupo, por lo tanto tienen que negociar hasta llegar a un acuerdo.

Espacios como la Galería de Trabajo resultarían de gran utilidad desde la primera unidad. Si la función principal de la sección es desplegar los trabajos realizados, resulta una forma retrospectiva para reflexionar sobre el trabajo; con el paso del tiempo, el autor puede corregir o aumentar sus aportaciones. Hay que incluir otros espacios que funcionen como boletines informativos, en ellos se pueden seleccionar y resaltar aspectos interesantes de las aportaciones individuales; lo cual podría ser una de las responsabilidades de las asesoras, tal y como lo realizaron en el módulo introductorio. Estos espacios disminuirían el flujo de mensajes a la lista de discusión y la discusión de los aspectos teóricos sería un proceso más grupal.

En el trabajo colaborativo, a través de la negociación, se manifiesta la importancia de las relaciones socio-afectivas. Entonces, es ineludible promover sitios que acerquen a los individuos sin el sesgo académico de las actividades a realizar. Nombres como “plaza”, “kiosco”, “club” aluden situaciones informales, donde los temas de charla no están condicionados por tareas académicas; así las relaciones personales elevarían la estima, la percepción personal y colectiva, y la confianza de expresarse abiertamente para lograr un trabajo consensado.

Por lo que respecta a la organización del trabajo, considero necesario combinar el individual, por parejas y el de grupos para promover y variar la dinámica de interacción. Esto beneficia académica y socialmente al individuo y a la comunidad. Para ilustrar los beneficios retomo un comentario del cuestionario diagnóstico, respecto a una pregunta expresa:

Porque los tres tipos de actividades son necesarios para entender la información. Primero hay que estudiarla y entenderla uno solo, para mí es preferible hacerlo primero sola para entender los conceptos a mi propio ritmo y en la forma en la que a mí me gusta organizar mi estudio. Después es positivo intercambiar puntos de vista para verificar o modificar, si es el caso, lo que entendí; el explicar o discutir las ideas también las aclara y las fija.

Ya que todos los participantes manifestaron que el trabajo en equipo, por parejas e individual era importante para el desarrollo del curso y comentaron las ventajas que representa integrar las tres formas para alcanzar objetivos propuestos, hay que considerar sus aportaciones teniendo *in mente* que el trabajo individual previo es indispensable para una participación asertiva cuando se realizan tareas con otras personas, y que después de las actividades colectivas se necesita tiempo para reflexionar sobre lo realizado, para modificar esquemas y reelaborar los productos en caso de que sea necesario.

Una propuesta concreta para el trabajo en parejas es la designación de pares desde el principio, esa decisión se debe normar por ciertos criterios, uno sería reunir personas con intereses no académicos comunes, como el gusto por la música, pasatiempos y que no laboren en la misma institución. La otra variante sería tomar en cuenta los intereses académicos de las personas. Al anticipar la organización de las parejas el contacto entre ellos puede comenzar antes y dependerá de su propia iniciativa. Hay que involucrar a los maestros que enseñan diferentes lenguas para que compartan y comparen las problemáticas de su área, aunque el trabajo entre dos maestros de la misma lengua es una ventaja porque coinciden en más cosas y se pueden apoyar mutuamente compartiendo técnicas o *tips* laborales para enriquecer su trabajo. Se pueden unir personas en la misma institución para después establecer correspondencia con otra sede.

Los productos finales cooperativos necesitan proyectarse con base en una colaboración estrecha entre los participantes. Una forma para hacerlo es dividir el número de participantes en grupos pequeños de no más de 5 personas. A menor cantidad de personas mayor la oportunidad de expresar ideas, negociar, socializar y proponer formas y horarios de trabajo.

La posibilidad de elección entre una variedad de actividades garantiza la obtención de buenos resultados ya que al permitir que el individuo, las parejas o los grupos elijan las tareas les permite explorar sus áreas de interés y de recuperar el conocimiento pertinente. Como un paso previo a la elección de actividades debe haber actividades obligatorias que sitúen a los individuos en el campo específico en el que incursionan brindándole los fundamentos teóricos.

Para ejemplificar las formas en que las actividades de los cursos podrían aumentar el grado de acercamiento entre todos los componentes que subyacen en ellos, sobretodo para que propicien más aprendizaje colaborativo, es útil retomar las que se incluyen en el módulo motivo de estudio. No se mencionan cada una de las actividades, solamente aquellas que de cierta forma propiciaban el trabajo colectivo, pero que lamentablemente no prosperaron. Es ineludible mencionar ciertos aspectos que pudieron incluirse en los resultados, pero que decidí mencionarlos aquí para que la explicación resultara más clara.

En la actividad 1.2.3 se indicó a los sujetos que participaran en una discusión comentando si durante su experiencia como estudiantes algún maestro fomentó en ellos el estudio independiente y si participaron, con éxito, en el trabajo en grupo. Otro aspecto a comentar era si como docentes fomentan esas dos formas de trabajo. Cinco de los doce maestros que enviaron su trabajo comentaron esos aspectos, los demás centraron sus comentarios en la lectura sugerida. Podríamos decir que los que efectivamente siguieron la instrucción mostraron actitudes positivas hacia el trabajo colaborativo. Las indicaciones de la actividad propiciaban el acercamiento a esa forma de trabajo, pero no prosperó la idea de entablar una discusión, sólo había una semana para enviar y recibir los mensajes y era el inicio del curso. El registro de las participaciones revela que cinco mensajes se enviaron en los tres primeros días de la semana de trabajo de esa unidad, cinco más se recibieron con tres días de diferencia y dos cumplieron ocho días después del primer mensaje enviado. En esta experiencia el desfase se debió a dificultades con los equipos o falta de habilidades computacionales e incluso a problemas en el diseño del sitio. Sin embargo, en lo sucesivo se espera resolver esos problemas antes del inicio del curso.

Para homogeneizar el cumplimiento del trabajo hay que insistir en fechas límites de envío. En la actividad que se comenta se pueden dedicar los dos primeros días para el envío de la actividad, otro para leer los mensajes de los compañeros –2 ó 3 mensajes- y el resto de la semana para que se comuniquen, a través de los foros electrónicos, con el remitente del mensaje que más les interesa. Cabe la posibilidad que varias personas escojan el mismo mensaje con aspectos diferentes para comentar. Habrá otras personas que tal vez no se interesen por un mensaje en particular pero se pueden incorporar cuando descubran que hay otros compañeros discutiendo aspectos importantes.

Otra actividad que debió ser trabajada en conjunto fue la 3.2.1. Primero, tenían que utilizar una herramienta de búsqueda en la web para localizar un artículo con los temas de la unidad, después debían enviar sus reflexiones sobre la lectura a otra persona, ésta a su vez tenía que comentar su contenido. Lamentablemente, la mayor parte de los participantes limitaron su participación al envío y recepción de los archivos adjuntos, no se dieron tiempo para hacer comentarios sobre el trabajo de los demás, de ahí la insistencia de designar los compañeros de trabajo desde el inicio del curso.

No es necesaria una revisión exhaustiva del modelo de diseño, ni la reestructuración de actividades, sólo se trata de enfatizar el componente social, ya incluido, en la organización del trabajo. Por ejemplo, muchas de las técnicas utilizadas en los sistemas presenciales, especialmente del área de lenguas, pueden incorporarse. Así el juego de roles, donde los participantes adoptan personalidades diferentes, debe establecerse a partir de situaciones que requieran reflexión conforme a la teoría integrada al curso. Por ejemplo, pedirles que imaginen que estudian una lengua con un sistema de escritura diferente al que utilizamos ¿Qué técnica de enseñanza podrían sugerir con base a los diferentes estilos de aprendizaje? ¿Qué estrategias utilizarían ellos como estudiantes? ¿Cómo influye su estilo de aprendizaje en el proceso? Entre ellos deben establecer el papel que cada uno quiere tomar, colaborar en el proceso y negociar sobre cómo van a presentar su trabajo.

Situaciones hipotéticas establecidas por los diseñadores sirven como punto de partida al

trabajo colaborativo, por ejemplo: eres maestro de niveles intermedios de x lengua, en tus clases enfatizas las cuatro habilidades ¿cuál de ellas tiene más valor en la evaluación y acreditación del curso? ¿Por qué? Esta podría ser una actividad alterna que puede ser realizada en paneles electrónicos.

Por otra parte, hay que incluir diferentes formatos para el reporte de actividades. El resumen puede enriquecerse con ejemplos de la situación laboral. Los esquemas a veces son más fáciles de entender. En general los cuadros sinópticos y los mapas conceptuales nos auxilian a organizar el contenido de los textos. También se puede recurrir a las imágenes que se obtienen de las computadoras y de la red para ilustrar las aportaciones. Para algunas materias las gráficas y tablas son útiles.

El desarrollo del curso y la organización personal podrían ser valorados con un diario que se enviaría durante y después del fin de actividades. La finalidad principal del diario es recabar percepciones personales del curso, de su trabajo, de su organización, de sus aportaciones y de lo que obtiene el aprendiente de la comunidad. Otro recurso final es la elaboración de un reporte corto, tal vez dos hoja, con tema libre pero relacionado con lo ya mencionado.

Algo que podría ser benéfico para el establecimiento de sistemas de comunicación colaborativa (mecanismos) es el establecimiento de pequeños grupos académicos (simplemente grupos, según Chen y Gains) que se integrarían, a través de las actividades, al pleno (Comunidad de intereses especiales). Cada grupo debe de nombrar un “**monitor**” que cada semana deberá ser diferente, así la responsabilidad de dirigir las actividades y tareas académicas será compartida por todos. La función principal del *monitor semanal* es la de supervisar el cumplimiento de las tareas, que sean enviadas a tiempo. Es importante señalar que la función del monitor no es calificar el cumplimiento académico, sino contactar a las personas que por algún motivo no puedan cumplir con las actividades, indagar sobre los posibles problemas de los participantes y ofrecer o solicitar ayuda a otros miembros de la comunidad. En caso de que alguien se atrase invitara a los otros miembros del equipo a brindar apoyo moral a quien lo necesite. Lo anterior permite incorporar un

aspecto que en un curso-taller, realizado en la ciudad de Toluca, enfatizó Ramón Ferreiro: **la esfera afectiva del sujeto.**

Puesto que la web es el medio principal de comunicación de los cursos en línea, los participantes incorporarían los servicios disponibles a través de ésta para enviar tarjetas, chistes, poemas, canciones que alienten a la comunidad con la que interactúan. El intercambio de mensajes con palabras de aliento crea un clima de trabajo de confianza y respeto. La solemnidad no siempre debe estar presente en todas las actividades académicas.

También es importante, según Ferreiro, impulsar la **creatividad** de las personas. Esto significa que en algunas tareas académicas el diseñador puede abrir espacios para que los participantes sugieran las actividades, y las formas de reportarlas, para un contenido teórico determinado. Un ejemplo, que puede ser utilizado en el módulo de evaluación, es leer sobre el concepto general de evaluación. El referente teórico sería homogéneo para toda la comunidad pero la forma de enlazar la teoría con la práctica debe surgir de los participantes. Tal vez alguien puede sugerir realizar entrevistas a un profesor de lengua. Con base a su concepto de evaluación el participante podría realizar entrevistas a los alumnos del profesor, para valorar la forma en que el maestro evalúa y la forma en que su concepto personal se refleja en sus actividades docentes. Otra persona puede realizar un collage o cartel donde contraste su concepto, previo, y el que la bibliografía le proporciona, anexando pequeños *hipertextos* explicando el por qué de su representación.

Al considerar la esfera afectiva y la creatividad de los participantes en cursos en línea también se abren las posibilidades de utilizar otros medios de comunicación no electrónicos para que los sujetos intercambien experiencias. Considero que esto sería benéfico para los sujetos y para el curso, ya que tanto las actividades de un curso en línea como el uso de diferentes medios de comunicación son indispensables para facilitar el establecimiento de mecanismos de comunicación colaborativa entre los miembros de una comunidad de aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

- Ali, I., Ganuza, J. (1997). *Internet en la Educación*. España: Anaya Multimedia
- Barrett, E. (Ed.) (1989). *The Society of Text. Hypertext, Hypermedia and the Social Construction of Information*. USA: The MIT Press. Massachusetts Institute of Technology.
- _____(Ed.)(1992). *Sociomedia. Multimedia, Hypermedia, and the Social Construction of Knowledge*. USA: The MIT Press. Massachusetts Institute of Technology.
- Carey, P. et.al. (Comp). (1992). *Technology and Teacher Education*. Annual 1992. USA: Society for Technology and Teacher Education (STATE).
- Castañeda, M. (1982). *Los Medios De Comunicación y la Tecnología Educativa*. México: Trillas
- Chapel, C. *Research on the Use of Technology in TESOL. Analysis of Interaction Sequences in Computer-Assisted Language Learning*. TESOL QUARTERLY. Vol 32, No. 4. Winter 1998. Pp. 753-757.
- Clark, D. (1995). *Student's Guide to the Internet*. USA: Alpha Books
- Comer, D. (1994). *The Internet Book. Everything You Need to Know about the Computer Networking and how the Internet Works*. USA: Prentice Hall
- Davids, B.; Ye-Ling C. *Long Distance Collaboration with On-line Conferencing*. TESOL Journal. Winter 1994/1995. Pp. 28-31.
- Duffy, J. (1997). *College Online. How to Take College Courses without Leaving Home*. USA: WILEY
- Ellsworth, J. (1994). *Education on the Internet. A Hands-on Book or Ideas, Resources, Projects and Advice*. USA: SAMS Publishing
- Ferreiro, R. y Calderon, M. (2000) *El ABC del Aprendizaje Colaborativo. Trabajo en Equipo para Enseñar y Aprender*. México: Trillas
- Foddy, W. (1993) *Constructing Questions for Interviews and Questionnaires. Theory and Practice in Social Research*. Hong Kong: Cambridge University Press.
- Freankel, W. y Wallen, D. (1993). *How To Design And Evaluate Research In Education*. USA: McGraw Hill
- Gagné, M y Briggs, L. (1986). *La Planificación de la Enseñanza*. México: Trillas.

- Gámez, L (1977). *Organización de la Escuela Secundaria Mexicana*. México: Galpe
- Gilbón, D. (1998). *Bases Teóricas y Empíricas para la Creación de Posgrados en Lingüística Aplicada a Distancia*. Tesis de Grado. México D.F: UNAM.
- Goodwin, A. *Et.al. Instructional Delivery Via Electronic Mail*. TESOL Journal. Autumn 1993.
- Harrah, G.; Mc.Gregor, P. (1994). *Mastering the Internet*. USA: Sybex
- Jonassen, H. *Et. Al.* (1999). *Learning with Technology. A Constructivist Perspective*. USA: Merrill. Prentice Hall.
- Keegan, D. Ed. (1996). *Theoretical Principles of Distance Education*. USA: Routledge.
- Kroonenberg, N. *Developing Communicative and Thinking Skills Via Electronic Mail*. TESOL Journal. Winter 1994/1995. Pp. 24-27.
- Landow, G. (1992). *Hipertexto*. España: Paidós
- _____ G (1995). *Hipertexto. La Convergencia de la Teoría Crítica Contemporánea y la Tecnología*. España: Paidós.
- _____ G. (1997) *Teoría del Hipertexto*. España: Paidós
- Latapi, P. (1985). *Política Educativa y Valores Nacionales*. México: Nueva Imagen
- Liaw, M. *Using Electronic Mail for English as a Foreign Language Instruction..* SYSTEM 21(1998) . Pp. 335-351.
- Moreno, R. López L. (1962). *La Enseñanza Audiovisual*. México: Patria.
- Ross, H. (1990). *Open Learning and Open Management*. USA: Kogan Page
- Rheingold, H. (1994). *La Comunidad Virtual; una Sociedad sin Fronteras*. España: Gedisa
- Reimann, P y Spada, H. Eds. (1996) . *Learning in Humans and Machines. Towards an Interdisciplinary Learning Science*. Great Britain: Pergamon.
- Sayers D. *Distance Team Teaching and Computer Learning Networks*. TESOL Journal. Autumn 1993. Pp. 19-23.
- Shafer, K. (1997). *Novell's Dictionary of Networking*. USA: Novell Press.
- SEP/ILCE(1997). *SEPA Inglés. Look Ahead Versión Mexicana*. México: Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuito
- Verdejo, F, Cerri S. (1991). *Collaborative Dialogue Technologies in Distance Education*. Alemania: Springer-Verlag

Wallace, M. (1997). *Training Foreign Language Teachers. A Reflective Approach*. United Kingdom: Cambridge University Press.

Warschauer, M. *Researching Technology in TESOL: Determinist, Instrumental and Critical Approaches*. TESOL QUARTERLY. Vol 32, No. 4. Winter 1998. Pp. 757-761

_____, M. *Computer Learning Networks and Student Empowerment*. System. Vol 24, No.1 Pp.1-14. 1996

_____. M.(Ed.). (1995). *Virtual Connections*. USA: Second Language Teaching and Curriculum Center. University of Hawai'i at Manoa.

White, C. *Autonomy and Strategy Use in Distance Foreign Language Learning: Research Findings*. SYSTEM, Vo. 23 No.2. Pp. 207-221. 1995

SITIOS EN LA RED

Chen ,L.; Gaines, B. *Awareness and Virtual Cooperative Interaction in the Learning Web*
<http://www-csc195.indiana.edu/csc195/davis.html>

Christiansen, E.; Dirckinck-Holmfeld, L. *Making Distance Learning Collaborative*
<http://www-csc195.indiana.edu/csc195/davis.html>

Davids1, J.; Huttenlocher2, D. *Shared Annotation for Cooperative Learning*.
<http://www-csc195.indiana.edu/csc195/davis.html>

Eales1,R.; Welsh2, J. *Design for Collaborative Learnability*.
<http://www-csc195.indiana.edu/csc195/davis.html>

Panitz, T. (1996). *A Definition of Collaborative vs. Cooperative learning*.
<http://www.igu.ac.uk/deliberations/collab.learning/panitz.2.htm>

Proyecto PAPIME 194049, en el sitio
<http://profesores.cele.unam.mx>

Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa
<http://edusat.ilce.edu.mx>

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey
<http://www.sistema.itesm.mx/uv.htm>

Instituto Politécnico Nacional
<http://www.anuies.mx/anuies/revsup/res111/txt2.htm>

Coordinación de Educación de Continúa, Abierta y a Distancia. Universidad de
Guadalajara

[Http://udgserv.cancer.udg.mx/cecad/](http://udgserv.cancer.udg.mx/cecad/)

Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia.UNAM

<http://www.cuaed.unam.mx/wwwed/ofertaed.htm>

ANEXO 1

CUESTIONARIO 1 VERSIÓN APLICADA A LOS USUARIOS DEL PROGRAMA SEP A INGLÉS NORMAL SUPERIOR DEL ESTADO DE MÉXICO

NOTA PRELIMINAR: LA INFORMACIÓN QUE SE OBTENGA DE ESTE CUESTIONARIO SERÁ UTILIZADA POR EL APLICADOR CON FINES PERSONALES, NO PRETENDE JUZGAR TU AVANCE EN EL CURSO SEP A INGLES.

POR TU PARTICIPACIÓN GRACIAS

INSTRUCCIONES: Marca con un X la opción que prefieres y responde brevemente donde sea necesario.

1. Los objetivos de un curso se logran de manera óptima cuando las actividades se trabajan de manera:
- INDIVIDUAL
 - EN GRUPO
 - EN PAREJAS
 - UNA COMBINACIÓN DE LAS ANTERIORES.

¿POR QUÉ?

2. ¿ Qué forma de trabajo prefieres al participar en clase ?
- INDIVIDUAL
 - EN GRUPO
 - EN PAREJAS
 - UNA COMBINACIÓN DE LAS ANTERIORES.

¿POR QUÉ?

3. Tu actitud cuando hay trabajo en grupo es
- MUY ACTIVA
 - ACTIVA

UN TANTO PASIVA

PASIVA

¿ POR QUÉ ?

4. Cuándo no estás de acuerdo en la forma en que se realizan las actividades en tu grupo de trabajo ¿lo manifiestas?

SIEMPRE

A VECES

NUNCA

¿ POR QUÉ ?

5. Conoces, personalmente, a los otros participantes del curso SEP A Inglés

NO 8PASA A LA PREGUNTA 9)

SÍ

¿ A QUIÉN ?

6 ¿ Por qué los conoces?

7 ¿ Qué relación tienes con ellos ?

8 ¿ Habían trabajado con anterioridad.?

SÍ

NO

¿ QUÉ TIPO DE ACTIVIDAD REALIZARON ?

9. En tu opinión ¿ qué ventajas, para el desarrollo del curso, representó conocer a tus compañeros con anterioridad ?

10. ¿ Cuáles fueron tus motivos para participar en este curso ?

ANEXO 2

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN -RETROALIMENTACIÓN- DEL MÓDULO INTRODUCTORIO

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
CENTRO DE ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS**

Módulo Introductorio: ¿Cómo se aprende Lingüística Aplicada a Distancia?

Cuestionario de retroalimentación

Estimado participante:

Nos interesa mucho obtener retroalimentación del Módulo Introductorio el cual llegó a su término. Por ello hemos preparado el siguiente cuestionario . La información que nos hagas favor de proporcionar nos será de gran utilidad para mejorar el curso. El cuestionario contempla los siguientes aspectos: del módulo, los materiales, las unidades de trabajo, los medios de comunicación y tu desempeño individual. Encontrarás preguntas que contemplan opciones y otras en las que hay espacio para anotar información específica. También te solicitamos nos hagas llegar comentarios adicionales si así lo deseas.

Agradecemos de antemano tu colaboración.

El equipo de trabajo

I. Sobre el curso:

1. La organización general del curso resultó:

() muy adecuada () adecuada () inadecuada

Es necesario mejorar aspectos tales como :

2. Durante el curso me encontré con problemas de tipo :

Especifica el tipo de problema

() técnico

() académico

() de comunicación

Otros:

II. Sobre los materiales del curso

7. El material más práctico resultó ser:

() el material impreso () el material en línea () ambos

¿ Por qué?

8. La presentación de la carpeta del curso me parece:

- | | | |
|---|----|----|
| • práctica | SI | NO |
| • atractiva | SI | NO |
| • formal | SI | NO |
| • va de acuerdo a la naturaleza del curso | SI | NO |

Comentario adicional relacionado con la carpeta:

10. La audiocinta utilizada en la cuarta unidad resultó:

- | | | |
|-------------|----|----|
| • útil | SI | NO |
| • relevante | SI | NO |

Comentario adicional acerca de la cinta:

11. En cursos posteriores es necesario:

- | | | |
|---|----|----|
| • utilizar sólo material impreso | SI | NO |
| • aprovechar más los recursos de la red | SI | NO |

- | | | |
|---|----|----|
| • incluir más audiocintas | SI | NO |
| • incluir más videos | SI | NO |
| • comprimir el material y tenerlo en CD ROM | SI | NO |

III. Sobre las unidades:

12. Las actividades del curso:

- | | | |
|--|----|----|
| • cubrieron los objetivos planteados | SI | NO |
| • cubrieron los contenidos teóricos | SI | NO |
| • exigieron más el desarrollo de habilidades (inscripción a la lista de discusión, envío de attachments, etc.) que la reflexión y el análisis conceptual | SI | NO |

Comentario adicional acerca de las actividades:

13. Considerando el tiempo para llevar a cabo las unidades, las actividades fueron:

() demasiadas () en número, adecuado () pocas

14. Se deben incluir actividades como las siguientes:

15. Resultó práctico:

- | | | |
|---|----|----|
| • el indicar cómo llevar a cabo la actividad | SI | NO |
| • el dejar al participante elegir entre varias opciones | SI | NO |

16. La distribución del tiempo destinado para cada unidad fue:

- () suficiente, ya que terminé en la fecha adecuada cada una de las unidades
- () insuficiente, creo que se debería dar más tiempo para cada unidad
- () suficiente para algunas unidades pero otras requieren de mayor tiempo

Comentario adicional relacionado al tiempo:

IV. Medios de comunicación:

17. Los medios de comunicación (correo electrónico, teléfono, fax):

- | | | |
|--|----|----|
| • fueron adecuados para la comunicación con los participantes | SI | NO |
| • permitieron la retroalimentación | SI | NO |
| • establecieron dinámicas de integración multidireccional (comunidad de aprendizaje) | SI | NO |

Comentario adicional en relación con los medios de comunicación:

18. La dinámica de discusión a través del foro LADCELE se estableció:

- | | | |
|---|----|----|
| • rápida y eficazmente | SI | NO |
| • se dio de manera espontánea | SI | NO |
| • resultó lenta dado el número de participantes | SI | NO |

19. LADCELE:

- | | | |
|--|----|----|
| • facilitó el conocimiento de las opiniones de los demás participantes | SI | NO |
|--|----|----|

• sirvió como espacio para expresar los puntos de vista de manera individual	SI	NO
• permitió la retroalimentación de dudas, ideas y comentarios vertidos en el foro	SI	NO

Comentario adicional en torno a LADCELE:

20. El aprendizaje a través de una lista de discusión:

• resulta de la reflexión de los contenidos teóricos propuestos por el curso	SI	NO
• surge de la vinculación de los contenidos teóricos con la práctica docente de cada uno de los participantes	SI	NO

21. El espacio de “Galería de trabajos”

• debe ser incluido en cada unidad	SI	NO
• podría incluirse en las unidades 2 y 3	SI	NO
• está bien ubicado en la unidad cuatro ya que sirve como recapitulación de lo realizado	SI	NO

22. La “Galería de trabajos”:

• Creó un espacio para mostrar los productos de la comunidad de aprendizaje	SI	NO
• rescató aspectos relevantes de los trabajos de los compañeros	SI	NO
• me motivó a colaborar más en la comunidad de aprendizaje	SI	NO

23. La videoconferencia inicial :

• sirvió para conocer a los otros participantes	SI	NO
• me ayudó a aclarar objetivos	SI	NO
• creó un clima de confianza	SI	NO

- | | | |
|---|----|----|
| • es necesaria para romper el hielo e integrar al grupo | SI | NO |
|---|----|----|
- Comentario adicional respecto a la videoconferencia:*
-
-
-

V. Desempeño individual

En la carpeta de trabajo (material impreso), las tutoras hacen dos sugerencias para facilitar tu aprendizaje. Las preguntas siguientes se refieren a esos consejos:

24. "Te sugerimos elabores por escrito un horario de actividades en el que asignes un tiempo específico para tu trabajo"

- | | | |
|--|----|----|
| • el organizar mi tiempo me ayudó a realizar mis actividades del curso | SI | NO |
| • pude organizar mi tiempo rigurosamente | SI | NO |
| • la sugerencia fue relevante | SI | NO |

25. "Es conveniente que lleves un diario para anotar tus reflexiones, sugerencias y cualquier idea que resulte de esta experiencia de aprendizaje".

- | | | |
|--|----|----|
| • el uso de diarios es innecesario | SI | NO |
| • hice anotaciones en la carpeta | SI | NO |
| • llevar un diario es muy complicado | SI | NO |
| • preferí llevar mis ideas y reflexiones a LADCELE | SI | NO |

26. Mi participación:

- | | | |
|--|----|----|
| • se limitó a lo marcado en cada actividad | SI | NO |
| • aportó elementos significativos para otros participantes | SI | NO |
| • fue significativa pero no recibí retroalimentación | SI | NO |

27. La participación de los demás compañeros:

- | | | |
|---|----|----|
| • fue asidua | SI | NO |
| • me permitió incorporar nuevos elementos a mis reflexiones | SI | NO |
| • fue relevante | SI | NO |

Comentario adicional en torno a tu participación:

Te agradecemos mucho tu colaboración y si tienes algún otro comentario, reflexión, crítica o sugerencia para mejorar el curso es bienvenida.

México, D.F., a 24 de noviembre de 2000

Hnt/Cc

ANEXO 3

CONCENTRADO DE LAS ACTIVIDADES DEL MÓDULO INTRODUCTORIO

ACTIVIDADES UNIDAD I

1.1.1 Consideraciones importantes del texto "Estudio Independiente"

1.1.2 Participación en un foro de discusión

1.2.1 Inscripción al foro de discusión

1.2.2 Reflexiones de la actividad 1.1.1

1.2.3 Comentar

A: si como estudiante se te impulsó para el estudio independiente

B: Si como maestro fomentas el estudio independiente

c: Si como estudiantes participaste con éxito en el trabajo en grupos

d: Si propicias en tus estudiantes esa forma de trabajo

PARTICIPANTES	A	B	C	D	COMENTARIO
Joy 111000/9:47:49	no		si	si	Dificultad técnica para encontrar el diagnóstico
Carlos Escamilla 121000/17:26:16	no	A veces	no		Problemas de subscripción. Expectativas sobre el trabajo grupal y el producto del mismo
Marsella Robles 131000/20:18:54					
Emma Navarrete 131000/21:34:53					
Verónica Peña 151000/13:41:23					En interacción se construye el aprendizaje, se constata o ajusta lo aprendido
Joyce C. Patterson	si			si	Problemas técnicos La primera lectura ubica en las tareas. Importancia de la interacción.
Danielle Martineu 151000/21:38:52		Si: no lo suficiente		si	Interactuar venciendo el miedo a ser juzgado. La interacción como estímulo para la participación, el análisis y la reflexión
Paz Norma 161000/19:35:52					Espera opiniones de los demás: la retroalimentación y la interacción enriquecen.
Barbará Lou 161000/19:55:11					La interacción es necesaria
Socorro Reyes 161000/09:55:11					El texto es una buena introducción
Patrick Esier 191000/09:55:11		Si: limitado	Si		La motivación es importante. Reconoce sus limitaciones para leer en español
Olivia Gómez 191000/08:40:50					Problemas Técnicos. La interacción y la comunicación son importantes. El módulo es enriquecedor para la labor docente.

ACTIVIDADES UNIDAD II

2.1 ¿cuál es mi estilo de Aprendizaje?

2.1.1 Contestar el cuestionario

2.2 Información en la red

2.2.1 Seleccionar un artículo y comentar sus implicaciones en la enseñanza.

PARTICIPANTES	2.1.1	2.2.1	COMENTARIOS
Marsella Robles 14100	X	X	Imprimió el test para aplicárselo a sus alumnos
Juan Manuel 201000/01.23:37	X		No pudo contestar el cuestionario sugerido, pero navegó en la red, lo que le dio la oportunidad de sugerir dos sitios.
Norma Duarte 201000/13:51:31	X	X	Aplicar el cuestionario a sus alumnos y con base a los resultados integrar en clase actividades que permitan la participación de todos
Emma Navarrete 201000/20:24:36	X	X	Por problemas técnicos no puede leer las aportaciones. Es necesario conocer el estilo de aprendizaje para preparar los contenidos, materiales de clase.
Joy Holloway 221000/02:40:12	X		Agradece los comentarios que enriquecen Conocer los estilos de aprendizaje de los alumnos nos ayuda a motivarlos y estimularlos
Socorro Reyes 221000/07:45:22	X	X	Comentarios de experiencia personal Realizar actividades que se acoplen al estilo y estrategias de los alumnos.
Joyce Patterson 221000/09:44:22	X	X	Retomó las direcciones sugeridas por Juan Manuel. Comparte en el foro los principios de las tutorías que realizan en su universidad. Hay que variar las actividades según el estilo de aprendizaje
Danielle Martineau 231000/04:11:13	X	X	Dificultades técnicas Se debe de mejorar la práctica tomando en cuenta las necesidades de los alumnos. Ofrecer diversas actividades para satisfacer los estilos de aprendizaje.

ACTIVIDADES UNIDAD III**3.1 ¿Qué estrategias puedo utilizar para aprender mejor?****3.2 ¿Qué es el aprendizaje cooperativo?****3.1.1 Elegir una herramienta de búsqueda para localizar un artículo, elaborar un resumen de una cuartilla y mandar por attachment.****3.2.1. Comentar el contenido de un resumen para el compañero.**

PARTICIPANTES	3.1.1.	3.1.2	COMENTARIOS
Joyce C. Patterson 241000/07:53:52	X		Estrategias de comprensión de lectura Problemas técnicos
Olivia Gómez 241000/11:39:25	X		Uso de Attachment
Joyce C. Patterson 301000/08:30:18	X		TIP: buscador Yahoo Resumen en inglés
Eneida Campos	X		Comenta sobre el aprendizaje cooperativo
Hugo Rocha 301000	X		El ABC del aprendizaje cooperativo Comenta sobre el tiempo que cada unidad le ha tomado
Emma Navarrete			Es importante ayudar al alumno a conocer y desarrollar sus hábitos, acciones y metas que solamente él podrá llevar a cabo.
Patrick Esler	X		Learning Strategies classifications "A weel can only provide a glimpse of this very interesting "
Danielle Martineau	X		Language Learning Strategies Questioner ¿Qué es un salón de clase colaborativo?
Marsella Robles 011100	X		Inteligencia múltiples y la tecnología por Jack Edward
Norma Paz 031100	X		Encontró más información sobre aprendizaje colaborativo. Comenta también sobre estrategias de aprendizaje.
Verónica Peña 061100	X		Se siente satisfecha con la búsqueda que realizó.
Danielle Martineau To: Emma Navarrete 091100/06:23:50		X	La importancia sobre conocer los estilos de aprendizaje de los aprendientes independientes. Ayudar a los estudiantes a reflexionar sobre sus hábitos de estudio Adaptar un cuestionario para este objetivo Solicita retroalimentación a sus comentarios Recomienda el texto de Rebeca Oxford para realizar actividades Se describe como estudiante.

Actividades Unidad 4**4. ¿Qué campos abarca la lingüística Aplicada?**

4.1. Escucha las entrevistas en el cassette del módulo o en los archivos de audio. Toma nota de las materias y los temas de investigación que mencionan los testistas. En LADCELE comenta con tus compañeros el tema que te pareció más interesante y la razón.

4.2 Analiza las siguientes tareas, elige solamente una .

Colocar el trabajo en la sección de Galería de trabajos

4.2.1 Compara los índices AILA99 y LLBA y encuentra los temas que tienen en común. Identifica un tema de tu interés e investiga su relación con la lingüística aplicada.

4.2.2 Consulta algunos de los resúmenes de tesis, elige el que te parezca más interesante y, con base en uno de los índices del apartado anterior, explica en cuál o cuáles de los temas clasificarías es investigación y por qué resultó de tu interés.

4.2.3 Elige dos programas y compáralos en cuanto a las materias que lo componen, su orientación (lingüística o enseñanza de lenguas) y lengua de la que se ocupan

Participante	4.1	4.2.1	4.2.2	4.2.3	Comentarios
Joy Holloway 011100 5:35pm			x		Discurso en sermones. Tema de interés actual Su padre era pastor y toda la vida escuchaba sus sermones. Le gustaría leer más sobre el tema Tal vez alguno de ustedes le gustaría saber de que se trata. Aila99: Language and Power Language and gender LLBA: Discourse Analysis Discourse Text.
Norma Duarte 081100 11:04 am			x		"Una investigación de video como un modelo de presentación en prueba de comprensión auditiva en segundas lenguas". Recientemente integramos un video de medicina veterinaria para prueba auditiva. AILA 99: # 18 LLBA: Interpersonal behaviour And communication Mass media Anexo el resumen por si es de interés para alguno de mis compañeros
Marsella Robles 091100 10:58 pm		x			Hola queridos compañeros de la vida académica Tesis de la UNIMELB Análisis de rasgos de género en los textos argumentativos escritos por estudiantes de escuela secundaria bilingüe. Sería interesante ver cuáles serían esas diferencias entre niños y niñas AILA LLBA: Psycholinguistics

					Adquisición del lenguaje en el niño
Hugo Rocha 101100 10:07 am	x				Al escuchar las entrevistas te percatas de la diversidad de estilos de aprendizaje y la gran variedad de intereses. Me intereso el de aspectos culturales en la enseñanza del inglés: Aprender un idioma es más que manejar y combinar vocabulario. El lenguaje forma parte de la cultura.
Norma Duarte 101100 2:38 pm	x				Considero que el tiempo ha sido corto. Uno siempre está aprendiendo de los demás y el compartir este aprendizaje con ustedes ha sido enriquecedor.
Danielle Martineau 101100 6:55					
Norma Paz 101100 12:39 p.m					
Norma Paz 111100					PREGUNTA PARA DANIELLE MARTINEAU
Joyce Patterson				x	Compara los planes de estudio de la Maestría en Lingüística aplicada de la UNAM y los de la UDLA Puebla. Ofrezco a los compañeros en encontrar más información de lingüística consultar una liga que la Mtra. Ma. Elena Delgado me proporcionó: http://www.isadc.org/web2/flldr.htm otras ligas a su disposición son: British Association for applied linguistics: http://www.swam.ac.uk De los cursos de las diferentes licenciaturas y maestrías ofrecidas en el país ¿Cuáles serán los que estudiaremos en este diplomado a distancia?
Eneida Campos 131100 11:46				x	
Olivia Fernández 131100 1:33 p.m.		x			El trabajo del compañero Marco Antonio fue el que más llamó mi atención, ya que considero que el quehacer teatral es una herramienta fundamental para la adquisición de lenguas extranjera .

					<p>Comenta su experiencia personal: en el BELC se estuvo trabajando sobre el tema tomándonos como conejillos de indias y los resultados fueron muy buenos.</p> <p>Con el fin de buscar los campos que abarca la lingüística Aplicada me sumergí en la red y encontré maravillas.</p> <p>Dentro de los programas que ofrecen la carrera en lingüística no aparece la ENAH, ¡POR QUÉ?</p> <p>Sigo buscando en el caso que encuentre algo más de interés para todos se los haré llegar hasta pronto.</p>
María Olivia Fernández Léger 131101				x	<p>Eswoy reenviando mis comentarios que envía a Ladcele y hasta el día de hoy a Galería de Trabajos</p> <p>Compara los índices de AILA99 Y LBA .</p> <p>Me interesó mucho el análisis del discurso y su relación a la enseñanza de una lengua extranjera.</p> <p>Encontré en Internet un libro de Heide Riggerback (1999) "Discourse Análisis in the Language Classroom", donde se integran técnicas básicas del Análisis del Discurso al salón de clases.</p>
Patrick Esler 131100 7:25		x			<p>The two indices both make for interesting reading and provide a stimulus, like this introductory module, for much more reading (if only there were time at present).</p> <p>Trying to lean a second language outside of a classroom has allised me to understand that a language is mucho more than just "all about words".</p> <p>This field of study, Sociolinguistics, has primarily attracted my attention because of my own experiences in second language learning in the society that speaks it.</p>

ANEXO 4

**CUESTIONARIO FINAL
-RESULTADOS-**

Estudio Piloto de un Curso en Línea para Profesores de Lenguas

Carmen Contijoch .

Ma. Elena Delgado .

Dulce Ma. Gilbón .

Leticia Martineck .

Aline Signoret .

Hilda Nelly Torrevalva .

Palabras Clave : Educación a distancia, enseñanza de lenguas, formación de profesores, lingüística aplicada, diseño de cursos, uso de redes telemáticas y tecnología de la información, .

Resumen

Los profesores de lenguas necesitan analizar aspectos teóricos y técnicas metodológicas que faciliten el proceso de enseñanza/aprendizaje de las lenguas. Por tanto, su actualización en lingüística aplicada es insoslayable por ser ésta el área que mayores aportes teóricos ha hecho para la comprensión de este proceso. También es importante el desarrollo de competencias académicas específicas del contexto universitario en el que están inmersos. Tales tareas pueden emprenderse mediante una modalidad a distancia que haga uso de los recursos telemáticos disponibles. El estudio que se reporta forma parte de un proyecto más amplio, auspiciado por la UNAM para el diseño de varios módulos a distancia, tendentes a la formación continua de los profesores de lenguas, mediante el uso de varios medios. En el primer año del proyecto, las autoras se plantearon varias interrogantes, cuyas respuestas podrían obtener mediante el diseño y estudio piloto de un Módulo Introductorio a dos áreas: Educación a Distancia y Lingüística Aplicada. En este trabajo se presentan los antecedentes del estudio; la fundamentación del diseño del módulo introductorio; la descripción de los materiales; las actividades y las formas de comunicación; los datos de la muestra, y los resultados del estudio piloto realizado de octubre a noviembre de 2000, con 19 profesores de distintas dependencias de la UNAM y una institución en el interior de la República. Para concluir se da respuesta a las interrogantes planteadas al inicio del estudio.

[English]

Artículo

Antecedentes

La experiencia de aprendizaje que describimos se realizó del 6 de octubre al 24 de noviembre de 2000. Consistió en el estudio piloto de un módulo preparado en la red, con apoyo de material impreso. Este estudio forma parte de un proyecto más amplio que lleva por título "Lingüística Aplicada a Distancia: Formación Continua para Profesores de Lenguas" (PAPIME 1999-2000), financiado por el Programa

de

Apoyo a Proyectos Institucionales para el Mejoramiento de la Enseñanza, programa creado por la Universidad Nacional Autónoma de México en beneficio de todas las dependencias universitarias que desean desarrollar proyectos innovadores.

El objetivo de dicho proyecto consiste en la creación de un modelo didáctico para la formación continua

a distancia de los profesores de lenguas, mediante el diseño de varios cursos en línea, Gilbón (2001:15-17). Para llevar a cabo dichas tareas, las profesoras e investigadoras del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, integrantes del equipo, emprendieron un proceso de actualización con tres componentes: teórico, empírico y experimental. Algunos aspectos teóricos y empíricos han sido abordados en otros artículos (Lusnia y Gilbón, 1998, Gilbón y Lusnia, 2000 y García y Gilbón, en prensa). La fase experimental que se reporta fue diseñada con el fin de obtener información del contexto en el que se impartirán los cursos. Se origina a partir de consideraciones teórico-empíricas discutidas por el equipo.

Se espera que profesores de cualquier lengua puedan inscribirse, previo acuerdo institucional, con el fin

de que las dependencias den las facilidades necesarias en cuanto a tiempo para estudiar; actualización en el uso de Internet, y el acceso al equipo de cómputo y la sala de videoconferencias. Están en preparación los módulos de Introducción a la Lingüística Aplicada, Comprensión de Lectura,

Desarrollo

de Aspectos Lingüísticos en Enfoques Comunicativos, Psicolingüística y Procesos de Evaluación Aplicados a la Enseñanza de Lenguas.

El equipo se planteó varias interrogantes para el diseño de los módulos:

¿Qué duración deberían de tener los módulos para que fueran accesibles y útiles para el desarrollo profesional de las profesoras y profesores?

¿Qué modelo de diseño sería conveniente utilizar?

¿Qué tipo de actividades se pueden realizar a distancia?

¿Qué carga de trabajo es adecuada para una semana?

¿Qué medios serían más adecuados para este programa?

¿Efectivamente cuentan los profesores con computadoras y actualización en Internet en sus dependencias?

¿Es posible sentar las bases para una comunidad de aprendizaje en siete semanas?

A continuación presentaremos brevemente la fundamentación y la descripción de los materiales y las formas de comunicación empleadas, para después abordar lo concerniente al estudio propiamente dicho: aspectos bajo estudio, instrumentos que se utilizaron y resultados. El análisis de la información producida en este estudio, se encuentra en su fase inicial. Presentamos parte de los resultados preliminares que dan respuesta solamente a algunas de las preguntas anteriores. Cabe destacar la importancia que esta fase experimental tiene, para la formación del equipo de diseñadoras de los cursos y futuras tutoras en educación a distancia.

Fundamentación del diseño de un módulo introductorio a la educación a distancia y a la lingüística aplicada

En la modalidad a distancia es usual que se preparen cursos llamados de orientación, con el fin de sensibilizar a los aprendientes a las condiciones específicas en las que se ofrece la educación a distancia. Generalmente dan énfasis al papel del aprendiente y del tutor/asesor, y pueden tratar también formas de organizar el tiempo y hábitos de estudio.

Para seleccionar los contenidos, se hicieron varias consideraciones relativas al propósito del módulo y al público al que se dirige el programa en preparación.

El propósito del módulo *¿Cómo se Aprende Lingüística Aplicada a Distancia?*, es familiarizar a las profesoras y los profesores aprendientes en el campo de la lingüística aplicada, por ser éste un campo en el que se han hecho grandes avances en el estudio de las lenguas y sus usos, específicamente por sus aportaciones en el terreno de la enseñanza-aprendizaje de lenguas. También se incorpora el uso de los medios que se utilizarán en el programa (videoconferencias, Internet, correo electrónico), además de la guía didáctica impresa. Ahora bien, debido a que nuestra población meta son las profesoras y los profesores de lenguas en servicio y el programa está diseñado para su actualización o formación continua, se consideró necesario abarcar y eslabonar también aspectos relativos a la educación a distancia y al uso de los recursos telemáticos, que tanto están cambiando las formas de aprender y enseñar.

Este módulo pretende además problematizar el contenido y despertar la curiosidad de los aprendientes. En este sentido se intentó seguir el esquema, que para el diseño de una guía didáctica, proponen Chan, Tiburcio y Villaseñor (1996:263); esto es, analizar o elaborar el programa del curso, en relación con los objetivos y la identificación de ejes de problematización. Así, para la elaboración de la guía didáctica, los autores mencionados proponen empezar por la identificación de un caso o producto integrador, pues de esta manera las actividades prepararán a los aprendientes para realizar ese producto final. Después, es importante diseñar una actividad preliminar que ubique al aprendiente en el nivel inicial en que se encuentra. [**] Una vez realizado esto, se determinan las actividades integradoras para cada unidad.

Conforme a lo anterior, se decidió dividir el módulo en 4 unidades, siendo esta última un menú de actividades integradoras, para que haciendo uso de la información y las habilidades contempladas en las unidades anteriores, pudieran dar respuesta a la pregunta: *¿qué campos abarca la lingüística aplicada?*

Por lo tanto, el objetivo y la estructura del módulo quedaron como sigue:

Objetivo:

Al término de este módulo, los participantes habrán desarrollado habilidades para la consulta, búsqueda, recuperación, análisis y discusión de información en red, sobre el campo de la lingüística aplicada y para el estudio independiente y colaborativo que les permitan continuar con éxito el estudio

a distancia de los módulos subsecuentes.

El módulo comprende entonces un componente de análisis conceptual y otro de desarrollo de habilidades, con miras a un acercamiento al área de la lingüística aplicada. Fig. 1.

Figura 1. Estructura del módulo introductorio
¿Cómo se Aprende Lingüística Aplicada a Distancia?

Descripción de los materiales, las actividades y las formas de comunicación

Materiales

El módulo introductorio estuvo constituido por una página electrónica y un paquete didáctico, que incluía la guía de trabajo impresa, un audiocassette y una carpeta plástica con una selección de textos

sobre cada una de las temáticas a explorar.

La página electrónica y la guía impresa, ofrecían al principio una perspectiva global del programa "Actualización en Lingüística Aplicada para Profesores de Lenguas" (Programa a distancia). Permitieron contextualizar y ubicar el propósito del módulo introductorio. También contenían una introducción que llevaba al lector a encontrar respuesta a las preguntas más comunes en un curso a distancia, como: ¿qué voy a cubrir en este curso?, ¿cómo está organizado?, ¿exactamente qué debo hacer con los productos de cada una de mis actividades?, ¿a quién debo enviar mis avances y productos?, ¿cómo se evaluará mi trabajo?, ¿qué criterios se aplicarán en la evaluación?, etcétera. Esta información se redactó procurando utilizar un tono amigable y escribiendo las respuestas, como si se dirigieran a un solo alumno. También se incluyó un calendario de actividades. Aunque la participación fue asíncrona, a lo largo del curso había que cumplir metas y plazos predeterminados en el diseño del mismo, con el fin de propiciar la comunicación entre los participantes. Además, se incluyeron cuestionarios para la evaluación de cada unidad en ambos formatos.

La elaboración de una guía de trabajo impresa, con la misma información de la página electrónica, tenía

como objetivo facilitar la planificación y la organización del tiempo de estudio, ya que con la información a su alcance, antes de su sesión de trabajo en línea, el profesor participante podía planear su tiempo de uso de red.

Actividades

En cada una de las unidades se propusieron varias actividades a elegir, con el objeto de promover actitudes proactivas en los profesores. Para las actividades en red, se aprovecharon algunos de los recursos que esta misma ofrece, como: cuestionarios en línea; búsqueda de información a ligas preestablecidas, y familiarización con algunos mecanismos de búsqueda.

Cabe destacar que no todas las actividades de aprendizaje estuvieron basadas en el uso de la red. También se llevaron a cabo otras que no requerían el uso de la comunicación en línea, como la lectura y el análisis de información impresa y el uso de un audiocassette con tres entrevistas. Los objetivos de aprendizaje, la densidad de la información y su relación con aspectos prácticos o teóricos, permitieron optar por una combinación de medios para transmitir la información seleccionada para el módulo.

Formas de comunicación

Se plantearon esquemas de comunicación entre los participantes y las tutoras, y entre los mismos profesores/aprendientes, mediante videoconferencia, un foro de discusión electrónico, el correo electrónico, además de la vía telefónica y fax.

Videoconferencia interactiva

El curso inició con una videoconferencia que dio la oportunidad de establecer el contacto visual entre las tutoras y los profesores participantes, así como el contacto entre ellos mismos. Se buscó generar una sensación de concreción de una incipiente comunidad de aprendizaje, disminuyendo al mismo tiempo las tensiones propias de un curso que inicia. Asimismo, se pretendió abordar y comparar las expectativas de sus miembros e identificar las formas y mecanismos de comunicación que se emplearían en las siguientes semanas. A lo largo de esta sesión inicial de videoconferencia, también se

presentó el proyecto "Lingüística aplicada a distancia: formación continua para profesores de lenguas", para ofrecer una perspectiva global del programa y ubicar el módulo introductorio. Se preparó

un plan para la sesión y se envió a cada una de las sedes participantes, logrando con ello que ésta se realizara conforme a lo planeado. La evaluación final del módulo se realizó también por videoconferencia.

Lista de discusión (ladcele@servidor.unam.mx)

Se utilizó una lista de discusión para que los participantes interactuaran con sus compañeros, por medio del correo electrónico, y se puntualizaran los aspectos centrales de los contenidos cubiertos. De igual forma, el foro fue el espacio para que las tutoras dieran información general o hicieran aclaraciones pertinentes, pues todos los profesores/aprendientes recibían, al mismo tiempo, los mensajes. Estos mensajes fueron numerados progresivamente para identificar el orden temporal.

Correo electrónico

La tutoría se realizó mediante el correo electrónico. Los participantes enviaron mensajes en los que se identificaron tanto problemas técnicos -de procedimiento para inscripción a la lista de discusión, y de acceso a la red y la página-, como aportaciones sobre la temática, etcétera.

Las tutoras tuvieron a su cargo este papel, alternadamente, en cada una de las semanas del curso. No obstante, hicieron un seguimiento simultáneo de los mensajes enviados, para actuar como observadoras de los patrones de comunicación que se evidenciaron y así retroalimentarse en una tutoría en tándem.

La red WWW

La presentación del módulo en la red, permitió hacer uso de los recursos que ésta ofrece. Se incluyeron cuestionarios y una sección en forma de foro electrónico, llamada Galería de Trabajos, en la cual cada participante presentó los productos de las actividades en las unidades 3 y 4. De esta manera, los demás participantes pudieron consultar los trabajos y enviar comentarios a los autores, propiciando así una mejor construcción del conocimiento.

Otra forma de comunicación prevista para la tutoría es la realizada mediante Webcam, utilizando el programa Netmeeting. Este aditamento tiene un precio muy accesible y grandes posibilidades, pues permite ver y escuchar a un usuario en forma sincrónica. Sin embargo, ninguno de los participantes solicitó una sesión de tutoría por este medio.

El Estudio

Como se mencionó, el estudio dio inicio y culminó en sesiones de videoconferencia interactiva, transmitidas desde la Dirección General de Servicios de Cómputo Académico (DGSCA) a las distintas sedes: Escuela Nacional de Estudios Profesionales Acatlán, Escuela Nacional de Estudios Profesionales Zaragoza, Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala, Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza y Escuela Nacional Preparatoria No.1. Las profesoras del CELE y la ENP-1 acudieron a la sala de la DGSCA, en tanto que los participantes de la Universidad Americana de Acapulco no pudieron asistir por la incompatibilidad de

su

equipo con el de la UNAM.

Descripción de la muestra

De las 14 profesoras y 5 profesores participantes, 16 provenían de las dependencias mencionadas de la UNAM y 3 de la Universidad Americana de Acapulco. 13 de ellos se ocuparon del inglés y 6, de otros idiomas (francés, alemán e italiano) [***]

El cuestionario diagnóstico que apareció en línea, fue contestado por 16 profesores. Esto nos permitió saber, entre otras cosas, que todos los participantes, antes del inicio del módulo, utilizaban el correo electrónico por lo menos una vez a la semana. No obstante, nadie había participado en una lista de discusión. La mayoría (87%) manifestó haber realizado consultas sobre varios temas, aunque enfocando sus búsquedas principalmente a la información académica, relacionada con su trabajo docente.

En relación con el uso de los medios disponibles a través de la red, principalmente el correo electrónico, se observó que cuatro profesoras habían participado en sesiones de chat. De los participantes del sexo masculino sólo uno intervino en alguna sesión.

Por otra parte, sólo el 50% reportó que sabe cómo enviar documentos anexos (attachments), en tanto que el 62% afirmó tener conocimiento de cómo 'bajarlos'. Además, tres cuartas partes de los participantes han visto programas transmitidos por Edusat y el 87% ha estado presente en una teleconferencia, siendo la forma más común la videoconferencia (68%).

Esta experiencia fue la primera a distancia para 18 de los 19 profesores de lenguas que lo tomaron y para las dos maestras que fungieron como tutoras.

Instrumentos

A continuación se describen los dos instrumentos utilizados para la evaluación del módulo.

Primer instrumento

Con el propósito de obtener información acerca de las actividades que se desarrollaron a través de las cuatro unidades del curso, se anexaron preguntas relativas a la pertinencia, claridad y utilidad de cada una de las tareas, así como la longitud, la cantidad y la relevancia de la información para los participantes. Estas preguntas aparecieron al final de cada unidad, donde los participantes tuvieron también la oportunidad de emitir sus comentarios personales. Estos cuestionarios se incluyeron en la guía impresa y en la página del curso, con el fin de que fueran contestados por todos los participantes. Los resultados se vaciaron en los cuadros del apéndice.

Segundo instrumento

Este instrumento se diseñó con el fin de obtener más información sobre el Módulo Introdutorio. Fue distribuido electrónicamente a los participantes mediante el foro y en forma impresa, en la última sesión del curso por videoconferencia.

El cuestionario contempló los siguientes aspectos: el curso, la presentación de los materiales, las unidades, los medios de comunicación y el desempeño individual del participante. Se formularon en total 27 preguntas: 24 cerradas y 3 abiertas, y en 10 ocasiones se le pidió al participante emitir comentarios específicos sobre aspectos que haya considerado de relevancia. Al final del cuestionario se hace una invitación al alumno a escribir un comentario final y una reflexión o crítica para mejorar el curso.

A continuación, con base en los datos de tendencia central, se muestran los resultados de los dos instrumentos, con los que se ofrece un panorama global del módulo introductorio.

Resultados

Sobre el curso

En esta parte, 14 de 19 participantes contestaron las preguntas formuladas. De los encuestados, el

35% opinó que la organización general del curso resultó adecuada, mientras que un 64% dijo que le pareció muy adecuada. Así, para la mayoría la integración de medios y contenidos satisfizo sus expectativas. Sin embargo, algunos participantes sugirieron mejorar aspectos, como: la retroalimentación, los trabajos en pareja y la reducción en el número de participantes para trabajar de manera cooperativa.

Todos los participantes opinaron favorablemente sobre el contenido teórico del curso. Informaron que la teoría les sirvió para acercarse a los conceptos marcados en el módulo, añadiendo que además les despertó el interés por los temas. Otros tres participantes (21%) dijeron que la teoría fue de interés en lo personal, pero no relevante para su práctica docente.

Con relación a los asesores locales, que en esta ocasión se encontraron sólo en las dos dependencias donde se localizaban las tutoras, el 57% opinó que son importantes e indispensables, mientras que un 21% no los consideró necesarios. Sobre esta misma pregunta se emitieron los siguientes comentarios positivos: que el asesor propició el proceso de autonomía; fue paciente, y dio confianza y seguridad.

En lo referente a la actuación de las tutoras, el 100% de los participantes opinó que fue atenta, cordial e inspiró confianza. Inclusive, algunas personas comentaron que la participación de ellas marcó aspectos importantes en sus análisis y comentarios. En general, los aprendientes/maestros expresaron respeto y admiración por las tutoras, debido a que además de ser pacientes, supieron coordinar, integrar y manejar imprevistos, inclusive calmar angustias cuando la red no servía.

Sobre la presentación de los materiales

Con respecto a los componentes del curso, el 71% de los participantes que contestó esta parte, opinó que los materiales, impreso y en línea, son prácticos. Expresaron que ambos materiales se complementaron, pero que el impreso, además de su buena presentación, estaba disponible en cualquier lugar y hora. Agregaron que ambos materiales forman parte del proceso de aprendizaje, sin embargo, añadieron que el impreso es mejor para analizar que el de "Internet", pues éste se "corta" a veces por problemas técnicos.

La carpeta del curso resultó práctica, atractiva y formal para el 92% de los participantes. Expresaron que va de acuerdo con la naturaleza del curso (100%). Para un 85% la audiocinta empleada fue útil. El 71% opinó que fue relevante. En sus comentarios emitidos hicieron saber que sería bueno pensar en una videoconferencia, durante la cual los participantes pudieran hacer preguntas a los tesisistas entrevistados, quienes emiten sus comentarios en la audiocinta. Se añadió que la audiocinta da una variedad a los materiales, además de ser clara y precisa. También se comentó que es un nuevo recurso, con una gran capacidad de comunicación.

En lo referente a cursos posteriores, el 85% de los participantes no está de acuerdo en que solamente se utilice material impreso. El 92% está a favor de aprovechar más los recursos de la red, además de incluir más cintas y videos (78%). Solamente un 32% se pronunció en favor de que se incluyera el material didáctico en CD-ROM.

Sobre las unidades

En relación con las unidades del módulo, todos contestaron que las actividades del curso cubrieron los objetivos planteados y los contenidos teóricos. Sin embargo, las opiniones de los miembros del curso se dividieron al contestar "sí/no" en la siguiente aseveración: "Las actividades exigieron más el desarrollo de habilidades (inscripción a la lista de discusión, envío de "attachments", etcétera), que la reflexión y el análisis conceptual". En los comentarios que siguieron a esta pregunta, algunos de los aprendientes/maestros sugirieron que se exija a los participantes un mejor manejo de la tecnología, para no perder tiempo en el proceso de aprendizaje. Por otro lado, otros opinaron que las actividades están balanceadas. Respecto a lo anterior, presentamos, a manera de ejemplo, los cuadros 1, 1.1 y

1.2, que muestran calificaciones elevadas, lo que a su vez indica que el foro de discusión LADCELE fue pertinente y útil, a pesar de que al principio se presentaron problemas técnicos para la inscripción (problemas en la configuración y la capacidad de las computadoras). Al decir de los profesores, el contenido de los materiales es interesante; las instrucciones claras, y las actividades excelentes: no fueron complicadas y sí tenían variedad.

Pertinencia

3=11/16

2=4/16

1=1/16

Longitud

3=8/16

2=7/16

1=1/16

Utilidad

3=11/16

2=4/16

1=1/16

Cantidad de la información

3=7/16

2=6/16

1=3/16

Claridad

3=7/16

2=6/16

1=3/16

Relevancia de la información

3=8/16

2=6/16

#=1/16

Cuadro 1 Inscripción al foro de discusión LADCELE

Utilidad

3=9/16

2=7/16

Cantidad de la información

3=5/16

2=11/16

Calidad

3=7/16

2=0/16

Relevancia de la información

3=5/16

2=11/16

Cuadro 1.1 mensaje a LADCELE con reflexiones sobre un texto relacionado con el estudio independiente

Pertinencia

3=9/16

2=6/16

#=1/16

Longitud

3=7/16

2=8/16

#=1/16

Utilidad

3=8/16

2=7/16

#=1/16

Cantidad de la información

3=6/16

2=9/16

#=1/16

Claridad

3=7/16

2=8/16

#1/16

Relevancia de la información

3=8/16

2=6/16

#=2/16

Cuadro 1.2 Participación en discusión sobre estudio independiente

Sobre las actividades y el tiempo para llevarlas a cabo, todos opinaron que en número fueron adecuadas. Entre las sugerencias individuales, se encontró lo siguiente:

Es pertinente que todas las lecturas sean en inglés y que las tareas sean escritas también en este idioma.

Urgen más actividades en la red.

Es importante reunirse con los integrantes del grupo en el centro de trabajo, para discutir alguna actividad, hacer la propuesta común y mandar los comentarios al foro LADCELE.

Todos los encuestados consideraron práctico indicar cómo llevar a cabo las actividades y permitir que el participante elija entre varias opciones (92%).

Sobre la distribución del tiempo para cada unidad, más de la mitad de los miembros del grupo (57%) opinaron que fue suficiente. Inclusive una persona opinó que no debía darse más tiempo a los participantes, porque entonces el curso se alargaría demasiado. Otro miembro dijo que no es conveniente distraerse con la red. Sin embargo, uno más señaló que 2 horas diarias no es suficiente y se necesita más tiempo para llevar a cabo el trabajo en la red.

Sobre los medios de comunicación

En el cuarto aspecto del cuestionario, "los medios de comunicación", todos coincidieron en que éstos fueron adecuados, pues permitieron la retroalimentación del tutor (85%), además de establecer dinámicas de integración multidireccional (85%). En general, opinaron que "los medios son una maravilla".

En relación con la dinámica de discusión a través del foro LADCELE, no hubo unanimidad en las respuestas: unos participantes (64%) opinaron que ésta se estableció rápida y eficazmente, y otros, que resultó lenta por el número de participantes y el envío de respuestas a destiempo (64%). Por otro

lado, un 71% informó que la dinámica de discusión se dio de manera espontánea.

Casi todos (92%) están de acuerdo en que el foro LADCELE facilitó el conocimiento de las opiniones de los demás participantes, además de servir de espacio para expresar los diferentes puntos de vista en forma individual (100%) y permitir la retroalimentación de dudas, ideas y comentarios (85%). Esto último confirma la información de los cuadros 1 y 1.1, en los que se evalúa como adecuados y muy adecuados la inscripción al foro y la relevante participación en el mismo.

Todos los participantes coincidieron en que el aprendizaje a través de una lista de discusión, resulta de la reflexión de los contenidos teóricos y que surge de la vinculación de éstos últimos con la práctica docente de cada uno de los integrantes (100%). También se valoró el reto que ofrecieron las actividades

que involucraron el uso de la tecnología, como puede apreciarse en el comentario de un participante: "obliga a los renuentes o miedosos a enfrentarse con algunas de las posibilidades de trabajo en Internet".

En lo referente al foro electrónico, denominado "Galería de trabajos", el 57% estuvo de acuerdo en que está bien ubicada en la Unidad 4, puesto que sirve como recapitulación. Solamente el 35% de los miembros del grupo contestó que debería ser incluida en cada unidad, y el 42% dijo que podría incluirse

en las Unidades 2 y 3. La "Galería de Trabajos", de acuerdo con la mayoría de los encuestados (92%), creó un espacio para mostrar los productos de la comunidad de aprendizaje, además de rescatar los aspectos relevantes de los trabajos de los compañeros (92%), lo cual los motivó a colaborar más en la comunidad de aprendizaje (71%).

Respecto a la videoconferencia inicial, la mayoría estuvo de acuerdo con las siguientes aseveraciones:

Sirvió para conocer a los otros participantes (100%)

Ayudó a aclarar objetivos (80%)

Creó un clima de confianza (80%)

Fue necesaria para romper el hielo e integrar al grupo (81%)

Sólo los 3 participantes en Acapulco y tres profesores más, no participaron en la videoconferencia.

Sobre el desempeño individual

En el aspecto del desempeño individual, la mayoría de los maestros/aprendientes (75%) estuvieron de acuerdo con la sugerencia de una elaboración de horario. Afirmaron que la organización del tiempo les ayudó y que la sugerencia les fue relevante (92%). Sin embargo, también la mayoría aceptó que no pudo organizar su tiempo rigurosamente (78%).

En relación con la conveniencia de llevar un diario, recomendación que aparecía al principio de la guía impresa, el 71% aceptó que era necesario y señaló que hacía anotaciones en la carpeta. Sin embargo, un 42% opinó que llevar un diario es complicado, mientras que el 57% reportó preferible llevar sus ideas y reflexiones al foro LADCELE.

Sobre la participación, 64% de los involucrados aceptó haberse limitado a lo que marcaba cada

actividad: sólo un 28% de ellos dijo haber aportado elementos significativos para otros compañeros. Además, el 57% cree que su participación sí fue significativa, aunque algunos de ellos señalaron no haber recibido retroalimentación de los demás miembros del grupo.

Los profesores/aprendientes comentaron que la participación de los otros compañeros fue asidua (64%) y relevante (92%), lo cual les permitió incorporar nuevos elementos a sus reflexiones (85%).

Sugerencias derivadas de comentarios individuales

Con relación a las dificultades técnicas encontradas, se considera pertinente insistir en que las especificaciones de las computadoras de los participantes sean las apropiadas. En este sentido, se había enviado a cada dependencia la solicitud con un año de antelación (computadoras multimedia con Webcam y actualización de los profesores en el uso de Internet).

En los comentarios, todos expresaron la admiración por un recurso tan accesible como el correo electrónico y por lo bien que sirve para mandar mensajes a todos los participantes y a las tutoras. También hubo el comentario siguiente: "los problemas técnicos fueron frustrantes, sin embargo, fue interesante participar en algo tan novedoso". Además, una profesora solicitó "grupos más pequeños" y alguien indicó que "son tantos los mensajes que resulta difícil leerlos todos, aún cuando las intervenciones sean interesantes".

Los comentarios anteriores hacen una vez más evidente la diferente percepción de los alcances de un curso para personas, con diferente nivel de experiencia en el uso de los medios telemáticos. Sobre esto, se considera que sería conveniente organizar al grupo en equipos más pequeños; sugerirles a los participantes mantener una interacción asidua en el foro de discusión, y procurar enviar mensajes cortos, así como hacer llegar las tareas a tiempo. En otras palabras: organizar mejor su tiempo y trabajo.

En cuanto a la videoconferencia, otro profesor sugiere que sería mejor conocer a los participantes mediante una ficha personal preestablecida (con su trayectoria y áreas de interés), la cual se enviaría al foro para que fuera del conocimiento de todos antes de iniciar el curso.

Los comentarios adicionales dan idea de las distintas percepciones sobre el curso:

Me agradó trabajar en línea ¡por mi forma de ser!

La retroalimentación de las tutoras y compañeros fue muy buena.

¿Sería posible ir a un ritmo individual?

No me gusta pensar que hago perder el tiempo a los demás cuando me atraso.

Por haberme atrasado, no pude leer los comentarios de los demás, para hacer mis propias reflexiones.

Fue un buen comienzo y una buena reflexión sobre mis capacidades y habilidades.

Gracias por la oportunidad de incluimos en el proyecto. Por estar fuera del Distrito Federal, estamos muy limitados.

¡Fue un privilegio tomar el curso!

[**] En la versión preliminar del módulo se plantearon preguntas sobre la experiencia en educación a distancia y en el área de la lingüística aplicada al inicio de la unidad 1, sin embargo, después se decidió pasar esas preguntas al cuestionario diagnóstico.

[***] Algunas/os de estos profesores fungirán después como asesoras/es locales en cada una de las dependencias

Conclusiones

A partir de la información recabada en este estudio, intentaremos contestar las preguntas que el grupo se planteó al inicio del proyecto:

¿Qué duración deberían de tener los módulos para que fueran accesibles y útiles para el desarrollo profesional de las profesoras y los profesores? El módulo introductorio tuvo una duración de siete semanas, una más de lo previsto, y se previó asignar una actividad por semana (aproximadamente 5 horas), como se recomienda en la literatura. Sin embargo, fue claro que sería necesaria una fase previa, en la que se asegure la solución de cualquier problema técnico y los participantes contesten el cuestionario diagnóstico, además de familiarizarse con los materiales. Aún más, el tipo de actividades en las unidades 3 y 4 requiere dos semanas, o bien, considerar 10 horas de dedicación al curso. Esto nos lleva a considerar que los demás módulos, cuya carga académica es mucho mayor, requerirían al menos 4 meses (aproximadamente 80 horas). De esta manera, se garantizaría que la aprobación de los módulos tenga reconocimiento institucional. La acreditación y la certificación son sumamente importantes, pues los profesores no sólo desean actualizarse, sino también avanzar en su carrera profesional.

¿Qué modelo de diseño deberíamos utilizar? El modelo que se utilizó está basado en la propuesta de Chan et al. (Op cit), que en principio resultó adecuado, aunque será conveniente explorar y llevar a la práctica propuestas complementarias que el grupo ha revisado.

¿Qué tipo de actividades se pueden realizar a distancia? Además de las tradicionalmente empleadas en cursos presenciales, como la discusión de la literatura pertinente y la redacción de reportes y ensayos, las actividades de consulta, búsqueda y recuperación de información en la red, despertaron el interés de los profesores. La inclusión de cuestionarios interactivos también les resultó motivante, así como la inclusión de sus reportes en la Galería de Trabajos. La posibilidad de un trabajo colaborativo

en

parejas o pequeños grupos, se vislumbra como un recurso de enriquecimiento mutuo.

¿Qué carga de trabajo es la adecuada para una semana? Como se mencionó anteriormente, una actividad por semana que requiera aproximadamente 5 horas de trabajo, entre lectura, redacción y

envío

de la respuesta, parece ser la adecuada para profesores en servicio, cuya carga de trabajo es variable y que generalmente acuden a más de un centro de trabajo. Además, es preciso considerar que el tiempo de búsqueda en la red depende tanto de las características del equipo disponible, como de la experiencia del profesor en el uso de ese recurso y el interés que le despierte el tema al investigar. Es importante que los profesores dispongan de tiempo adicional para leer los mensajes de sus compañeros y darles respuesta, pues se espera que el apoyo sea mutuo en el aprendizaje. El compromiso profesional de algunos de los participantes, los llevó a dedicar hasta 10 horas semanales a las actividades del curso. Esto se hizo evidente en la calidad de los trabajos presentados. Los profesores que deseen inscribirse en el programa, deberán estar dispuestos a dedicar al menos 10 horas al estudio, pues los contenidos de los módulos subsecuentes son más extensos.

¿Qué medios serían más adecuados para este programa? Indiscutiblemente, una combinación de medios como la que utilizamos es lo mejor. Entre ellos, la guía de trabajo impresa es imprescindible para nuestro contexto. Con relación al uso de los materiales, éstos estuvieron a disposición de los participantes en forma impresa y a través de la red, con la misma información. Sin embargo, habrá que asegurar que la guía impresa contenga más información, de tal manera que se consulte la página web sólo en las actividades que requieran el uso de la red. De esta manera se ahorra tiempo en línea y se reducen los problemas técnicos. La videoconferencia cumplió perfectamente su función. Es accesible para los profesores de la UNAM, no así para algunas instituciones de provincia que no cuentan con el equipo necesario. Sería posible, entonces, utilizar la videoconferencia por computadora (webcam),

pues

el equipo es mucho menos costoso. Para lograrlo, es preciso insistir en que las dependencias cuenten con el equipo necesario, pues a pesar de ofrecerles la tutoría por ese medio, ninguno de los profesores

solicitó su uso.

¿Efectivamente cuentan los profesores con computadoras y actualización en Internet en sus dependencias?

Durante el curso observamos, por la hora registrada en los mensajes, que algunos profesores trabajaban en sus hogares, lo cual nos lleva a considerar que un porcentaje importante de profesores cuenta con equipos de cómputo multimedia en sus hogares, para tener acceso a un curso de esta naturaleza. Al resto de los profesores, que todavía no cuentan con el equipo necesario, las instituciones deben darles las facilidades para desarrollar estas actividades en su centro de trabajo. Por otra parte, se solicitó, como consta en los requisitos de inscripción al curso, la actualización de los profesores en el uso de Internet y el correo electrónico. Sin embargo, el estudio hizo evidente que los profesores no cuentan con los niveles adecuados de experiencia en el uso de esos recursos, por lo que es necesario generar información más precisa sobre el tema y buscar los mecanismos apropiados para ofrecerles esta actualización.

¿Es posible sentar las bases para una comunidad de aprendizaje en siete semanas?

Sentar las bases, definitivamente, si es posible. Debido a que se incluyeron en el material escrito textos para el estudio independiente, y sobre el aprendizaje colaborativo, los profesores fueron sensibles a esta posibilidad. Además, en la red localizaron información actualizada, y gracias a que se les solicitó su contribución en la discusión habida en el foro, paulatinamente descubrieron las bondades de su participación. Desde luego, la disposición a trabajar en forma cooperativa se dio en diferente medida, conforme al compromiso, estilo de aprendizaje, experiencia en el uso de los medios y motivación de cada uno de los participantes.

Es un hecho que trabajar con tecnología en el área educativa, nos debe llevar a ser pacientes y aprender a convivir con los medios, al mismo tiempo que ser más tolerantes ante cualquier imprevisto que llegue a presentarse. A la vez, es sorprendente que estas nuevas tecnologías -que para muchos pueden parecer frías y distantes- generan emociones y el sentimiento de pertenencia a un grupo.

Las evaluaciones que los profesores nos hicieron llegar, reflejan el entusiasmo y el agradecimiento de los participantes, esto, al haber tenido la oportunidad de incursionar en una nueva manera de aprender. Suponen que es un reto para responder mejor ante sus necesidades y expectativas; en la reformulación del módulo introductorio, y en el diseño de los módulos posteriores.

Por último, es importante mencionar que fueron sumamente enriquecedoras las experiencias de tutoras y aprendientes, en lo relacionado con el aprendizaje. Estas ahora fortalecen el proyecto, al darle retroalimentación en muchos aspectos, cuyas implicaciones prácticas eran difíciles de visualizar durante la fase de diseño del módulo.

Agradecimientos

A todos los participantes en el estudio piloto.

A la Dirección General de Servicios de Cómputo Académico, por su invaluable apoyo para la instrumentación de los distintos componentes electrónicos del curso.

Bibliografía

Tiburcio S, Chan N., Ma. E. , Adriana . Villaseñor T, Guillermo . (1999). Guía para la elaboración del paquete de materiales didácticos orientados al aprendizaje independiente. Estudio independiente, Avila P. (ed.). pp. 259-283.

García , Landa Laura . Gilbón, Dulce Ma . (2001). Consideraciones teóricas para la formación continua a distancia de profesores de lenguas.. Revista Estudios de Lingüística Aplicada, CELE-UNAM, (33).

Gilbón, Dulce Ma . (Boletín 30 Abril 2001). Lingüística aplicada a distancia: formación continua para profesores de lenguas. Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras-UNAM, ISSN 0188-6851, pp. 15-17.

Gilbón, Dulce Ma . Lusnia, Karen . (Diciembre 1999-julio 2000). La construcción de un modelo didáctico para educación a distancia.. Revista Estudios de Lingüística Aplicada, CELE-UNAM, 17(30/31): 159-172.

Lusnia, Karen . Gilbón, Dulce Ma . . (1998). Una experiencia en el uso de Internet para la actualización de los profesores sobre educación a distancia en el CELE-UNAM, en CD-ROM . Memorias del Congreso General de Cómputo, UNAM, DGSCA, Noviembre.

[Ejemplar Actual]

Dirección General de Servicios de Cómputo Académico-UNAM
Ciudad Universitaria, México D.F.