

SUMARIO

Proemio

Manuel Joaquín Salamanca López

Percepción de los estudiantes universitarios sobre la utilidad de aulas virtuales para el aprendizaje.

Jonathan Bermúdez Hernández, Alejandro Valencia Arias y Jorge Mario Payares Ramírez

Capacitación docente en línea para fomentar el uso de herramientas en línea gratuitas: una experiencia.

Purísima Centeno Alayón

Identidad chilena y latinoamericana: proyecto interdisciplinario para estudiantes de 4º de enseñanza media.

Magdalena Cid García y María Alejandra Portillo

Las tecnologías digitales y su importancia en el área de la investigación. Una mirada desde el Centro de Capacitación e Investigación Pedagógica (CECIP).

Lina Esmeralda Flórez Perdomo

...E assim, nasce un mito cultural, gerado nas entranhas da sociedade brasileira.

Regina Machado

REDEM y el desarrollo de redes de aprendizaje colaborativo.

Martín Porras Salvador

Enseñanza del inglés como segunda lengua en la India.

Matteo Preabianca

De camino al aula: una experiencia docente que merece ser vivida.

Nelson Pulido Daza

Aceptación e interacción del estudiante universitario frente al mobile learning.

Eliana Romo Arango, Pablo Rivera Sepúlveda, Paola Sánchez Trejos, Alexander Jaramillo Bustos y Alejandro Valencia Arias

Curso-Taller: Yahoo como herramienta didáctica.

Genny Concepción Salazar Borges

Educomunicação e desenhos animados: construindo o conceito de prática pedagógica educacional. Desde a educação infantil.

Kamila Regina de Souza y Ademilde Silveira Sartori

Opciones metodológicas para la realización de estudios de prospectiva en instituciones de educación superior.

Jhoany Alejandro Valencia Arias, Martha Luz Benjumea Arias, Leonel Alcides Castañeda Peláez y Carlos Mario Toro Orozco

La instrucción diferenciada y la centrada en el alumno en ambientes virtuales.

Ingrid del Valle García Carreño



Reflexiones para un correcto funcionamiento del binomio alumno-profesor

Carlos Hugo Artaza
Manuel Joaquín Salamanca López
(Coordinadores)

Noelia Ruzzante Laurenza
(Editora)



Reflexiones para un correcto funcionamiento del binomio alumno-profesor

Carlos Hugo Artaza

Manuel Joaquín Salamanca López

(Coordinadores)

Noelia Ruzzante Laurenza

(Editora)



Red Educativa Mundial - REDEM

Lima
2014

Reflexiones para un correcto funcionamiento del binomio alumno-profesor

© De cada capítulo su autor, y para esta edición la Red Educativa Mundial - REDEM.

Editado por MDM Corporation S.A.C. para su sello editorial **REDEM: Red Educativa Mundial** ©.

www.redem.org

Av. Sucre 365 Oficina 301. Magdalena del Mar, Lima 17 – Perú.

Primera edición, Junio de 2014

Tiraje: 50 ejemplares

ISBN: 978-612-46680-0-5

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2014-05469

Impreso en IMPULSO Global Solutions.

Ronda de Valdecarrizo, 23.

28760. Tres Cantos (Madrid)

España

Todos los derechos reservados. Este libro no podrá ser reproducido por ningún medio, ni total ni parcialmente, sin el previo permiso escrito del autor y del editor.

ÍNDICE

Proemio

Manuel Joaquín Salamanca López..... 9

Percepción de los estudiantes universitarios sobre la utilidad de aulas virtuales para el aprendizaje.

Jonathan Bermúdez Hernández, Alejandro Valencia Arias y Jorge Mario Payares Ramírez..... 11

Capacitación docente en línea para fomentar el uso de herramientas en línea gratuitas: una experiencia.

Purísima Centeno Alayón 29

Identidad chilena y latinoamericana: proyecto interdisciplinario para estudiantes de 4° de enseñanza media.

Magdalena Cid García y María Alejandra Portillo..... 41

Las tecnologías digitales y su importancia en el área de la investigación. Una mirada desde el Centro de Capacitación e Investigación Pedagógica (CECIP).

Lina Esmeralda Flórez Perdomo..... 57

...E assim, nasce un mito cultural, gerado nas entranhas da sociedade brasileira.

Regina Machado..... 75

REDEM y el desarrollo de redes de aprendizaje colaborativo.

Martín Porrás Salvador..... 119

Enseñanza del inglés como segunda lengua en la India.

Matteo Preabianca 127

De camino al aula: una experiencia docente que merece ser vivida.

Nelson Pulido Daza 191

<i>Aceptación e interacción del estudiante universitario frente al mobile learning.</i>	
Eliana Romo Arango, Pablo Rivera Sepúlveda, Paola Sánchez Trejos, Alexander Jaramillo Bustos y Alejandro Valencia Arias	211
<i>Curso-Taller: Yahoo como herramienta didáctica.</i>	
Genny Concepción Salazar Borges	235
<i>Educomunicação e desenhos animados: construindo o conceito de prática pedagógica educacional. Desde a educação infantil.</i>	
Kamila Regina de Souza y Ademilde Silveira Sartori.....	271
<i>Opciones metodológicas para la realización de estudios de prospectiva en instituciones de educación superior.</i>	
Jhoany Alejandro Valencia Arias, Martha Luz Benjumea Arias, Leonel Alcides Castañeda Peláez y Carlos Mario Toro Orozco	281
<i>La instrucción diferenciada y la centrada en el alumno en ambientes virtuales.</i>	
Ingrid del Valle García Carreño	319

INDEX

Preface

Manuel Joaquín Salamanca López..... 9

Perception of university students about the usefulness of virtual classrooms for learning.

Jonathan Bermúdez Hernández, Alejandro Valencia Arias y Jorge Mario Payares Ramírez..... 11

Online teacher training to encourage the use of online free tools: an experience.

Purísima Centeno Alayón 29

Chilean and latin american identity: interdisciplinary project for students of 4th school.

Magdalena Cid García y María Alejandra Portillo..... 41

Digital technologies and its importance in the area of research. A look from the Center of Educational Research and Training (CECIP).

Lina Esmeralda Flórez Perdomo..... 57

...And so is born a cultural myth, generated in the bowels of the brazilian society.

Regina Machado..... 75

REDEM and development collaborative network learning.

Martín Porrás Salvador..... 119

Teaching english as a second language in India.

Matteo Preabianca 127

Way to the classroom: a teaching experience that deserves to be lived.

Nelson Pulido Daza 191

<i>Acceptance and university student interaction front mobile learning.</i>	
Eliana Romo Arango, Pablo Rivera Sepúlveda, Paola Sánchez Trejos, Alexander Jaramillo Bustos y Alejandro Valencia Arias.....	211
<i>Course-Workshop: Yahoo as learning tool.</i>	
Genny Concepción Salazar Borges	235
<i>Educommunication and cartoons: building the concept of educommunicative pedagogical practice proposal from childhood education.</i>	
Kamila Regina de Souza y Ademilde Silveira Sartori.....	271
<i>Methodological options for performing prospective studies in higher education institutions.</i>	
Jhoany Alejandro Valencia Arias, Martha Luz Benjumea Arias, Leonel Alcides Castañeda Peláez y Carlos Mario Toro Orozco	291
<i>Differentiated instruction and learner-centered in virtual environments.</i>	
Ingrid del Valle García Carreño	319

PROEMIO

Desde que las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) comenzaran a ser una realidad en la década de los 90, mucho se ha avanzado en el diseño de aquellas herramientas computacionales que procesan, almacenan, sintetizan, recuperan y presentan información representada de la más variada forma. Algunos ejemplos de los recursos creados hasta la fecha son la pizarra digital, los blogs, el podcast, el campus virtual, las webs...

Con todo debemos, tener en cuenta que este tipo de recursos son medios y no fines. Es decir, son herramientas y materiales que facilitan el aprendizaje, el desarrollo de habilidades, el acceso al conocimiento y la adquisición de las denominadas competencias básicas. Huelga decir que estos objetivos no son exclusivos del ámbito educacional o que sólo puedan conseguirse a través de su implementación en el aula, ya sea física o virtual. No en vano, resultan igualmente útiles para potenciar a las personas y

actores sociales, ONG, etc., a través de redes de apoyo e intercambio y lista de discusión; servir de apoyo a las PYME para presentar y vender sus productos; impartir conocimientos que requieran diferentes competencias (integración, trabajo en equipo, motivación...) a efectos de obtener un empleo, etc.

Llegados a este punto, creemos necesario dar a conocer las experiencias que se están llevando a cabo en este sentido. No sólo resultan interesantes los métodos empleados por los docentes a efectos de formar a los futuros profesionales en dichas disciplinas, sino también a los utilizados por estos en sus centros de trabajo a efectos de concienciar a la sociedad de su necesidad.

Dada la globalización en la necesidad de aplicar todo lo anterior, la presente monografía nace con vocación de internacional, presentando trabajos de la más variada índole y procedencia.

No quisiera finalizar la introducción de esta obra sin mostrar mi más sincero agradecimiento a la Red Educativa Mundial (REDEM) por el apoyo e interés mostrados en su publicación, y en particular al Dr. D. Martín Porras Salvador, Director General de REDEM, quien desde un primer momento intercedió para que fuera así.

Madrid, 25 de marzo de 2014

Prof. Dr. Manuel Joaquín Salamanca López

Universidad Complutense de Madrid

PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES
UNIVERSITARIOS SOBRE LA UTILIDAD DE AULAS
VIRTUALES PARA EL APRENDIZAJE

PERCEPTION OF UNIVERSITY STUDENTS ABOUT
THE USEFULNESS OF VIRTUAL CLASSROOMS FOR
LEARNING

JONATHAN BERMÚDEZ HERNÁNDEZ

Universidad Nacional de Colombia

ALEJANDRO VALENCIA ARIAS

Instituto Tecnológico Metropolitano

JORGE MARIO PAYARES RAMÍREZ

Corporación Universitaria Minuto de Dios

Resumen: Las aulas virtuales para la enseñanza permiten a partir de un diseño flexible y dinámico el trabajo colaborativo, el seguimiento del progreso del estudiante, la interacción y el acceso a la información y contenidos de aprendizaje. Es así como entre las alternativas de aula virtual surge Moodle como una herramienta para dar soporte a las estrategias de E-learning especialmente en la educación superior. El objetivo de esta ponencia es identificar la percepción de los estudiantes universitarios de La Corporación Universitaria Minuto de Dios (Uniminuto) sobre la utilidad de aulas virtuales para el aprendizaje. La metodología utilizada contempla un estudio exploratorio transversal de campo realizado en la Uniminuto mediante la aplicación de un cuestionario auto administrado con base en la percepción de los estudiantes universitarios de esta institución sobre la utilidad de Moodle (denominada como “aula virtual”). Entre los resultados se evidencia que aproximadamente la mitad de la población encuestada percibe la herramienta tecnológica como útil en sus procesos de aprendizaje; sin embargo, es inquietante que cerca del 29% se encuentra en una zona de incertidumbre en la cual no se atreven a responder ni afirmativa ni negativamente. Este porcentaje es considerable y por ende

debe asumirse dentro de la institución como una señal de alerta que les permita tomar acciones encaminadas a visibilizar y modificar las estrategias promovidas en relación con la utilidad que los estudiantes encuentran en las aulas virtuales.

Palabras clave: aula virtual, percepciones, utilidad, aprendizaje.

Abstract: Virtual classrooms for teaching allow from a flexible and dynamic design collaborative work, monitoring students' progress, interaction and access to information and learning content. Thus, among the alternatives of virtual classroom comes up Moodle as a tool to support the E-Learning strategies especially in university and college education. The aim of this paper is to identify the perceptions of college students of Corporación Universitaria Uniminuto (Uniminuto) about the usefulness virtual classrooms for learning. The methodology includes a cross exploratory field study at Uniminuto by the application of a self-administered questionnaire based on the perception college students about the usefulness of Moodle (renamed the institution as "classroom virtual"). Among the results we found that about half of the surveyed population perceives as useful this technological tool in their learning processes; however it is disturbing that nearly 29% are in a zone of uncertainty which dare not respond negative or positive. This percentage is significant and therefore must be assumed within the institution as a warning to them to take action to visualize and modify the promoted strategies in conjunction with the utility students found that in virtual classrooms.

Keywords: virtual classroom, perception, usefulness, learning,

1. INTRODUCCIÓN

La implementación de herramientas de Learning Management System – LMS –se ha convertido en una opción para que las instituciones de educación superior amplíen el portafolio de servicios que prestan a sus usuarios, permitiéndoles explorar nuevos escenarios para generar procesos de aprendizaje modernos, dinámicos y flexibles, lo que posibilita el acceso a un mayor número de estudiantes.

En la primera parte de esta ponencia se desarrolla un marco teórico que permite contextualizar al lector acerca de estos procesos de aprendizaje basados en herramientas tecnológicas, específicamente Moodle. Se visualizan las características principales de esta herramienta, los orígenes, las ventajas que tienen las instituciones al implementarlas y algunas restricciones en su uso. Posteriormente se muestran los resultados de un estudio exploratorio realizado en la Corporación Universitaria Minuto de Dios, Uniminuto Sede Bello (Antioquia) en el que se puede evidenciar la percepción de los estudiantes de los cursos virtuales que se desarrollan a través de esta plataforma. Este estudio se enfocó en evaluar dos aspectos, el primero de ellos relacionado con la percepción de la utilidad de Moodle para la enseñanza y el segundo con la percepción de la interacción lograda a través de la misma. Los resultados se muestran en tablas y algunos gráficos que permiten evidenciar los principales aspectos en relación con la temática evaluada. Finalmente, se estructuraron algunas conclusiones y recomendaciones para que la institución pueda implementar de manera exitosa esta herramienta y logre así un impacto más alto y positivo en los estudiantes que hacen uso de ella.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 El Moodle como soporte a las aulas virtuales de aprendizaje

Se han identificado tres generaciones en los entornos de educación a distancia. El primero de ellos hace referencia a los sistemas de distribución educativos, centrados en la distribución de contenidos a través de web (generalmente CD, video y televisión); en un segundo momento se ubican los sistemas de gestión de cursos (CMS), que proporcionan herramientas

integradas, miden resultados y ofrecen informes sobre el progreso; finalmente, se encuentran los sistemas integrales de gestión de aprendizaje (LMS), éstos se encargan de distribuir contenidos así como de integrar diferentes herramientas comunicacionales, permitiendo adecuar la interfaz al usuario y los contenidos a las necesidades de cada estudiante, ofreciendo una visión integrada de su espacio de trabajo (Amoroz 2007).

Estas plataformas tienen incorporadas herramientas integradas que se utilizan para la creación, gestión y distribución de actividades formativas a través de la Web, es decir, son aplicaciones que facilitan la creación de entornos de enseñanza-aprendizaje, integrando materiales didácticos y herramientas de comunicación, colaboración y gestión educativas (Escalona, Expósito, y García 2013).

Estas herramientas, presentan algunas utilidades en el contexto de enseñanza-aprendizaje, tales como:

- Comunicación Interpersonal
- Seguimiento del progreso del estudiante
- Trabajo Colaborativo
- Gestión y administración de los alumnos
- Creación de ejercicios de evaluación y autoevaluación
- Acceso a la información y contenidos de aprendizaje
- Interacción

Moodle, surge como un proyecto para dar soporte a las estrategias de E-Learning especialmente en las Universidades. La idea nace con el desarrollo de Martin Dougiamas, Webmaster de la Curtin University of Technology, en Australia en los años noventa. En principio, se crearon

diferentes prototipos como una estrategia para definir detalles de la herramienta y fue así como el 20 de agosto de 2002 lanzaron la Versión 1.0, orientada a clases más pequeñas y privadas a nivel universitario; convirtiéndose en objeto de estudio la colaboración que se suscitaba entre los pequeños grupos que hacían uso de la herramienta (Escalona, Expósito, y García 2013).

El desarrollo consiste en software de código abierto que basa su diseño en las ideas de la pedagogía constructivista (el conocimiento se construye en la mente del estudiante en lugar de ser transmitido sin más) y, además, posibilita el aprendizaje colaborativo.

El concepto pedagógico de Moodle tiene como referencia tres modelos de enseñanza, el primero de ellos, es conocido como *transmisión de conocimientos*, establece que los aprendizajes de los estudiantes dependen de los conocimientos del profesor y no hay una supervisión del proceso de aprendizaje. El segundo, *adquisición, compilación y acumulación de conocimientos*, parte de la premisa de que la participación activa es una condición necesaria para el aprendizaje, como un proceso activo en el que el estudiante debe planificar, revisar y reflexionar; y finalmente *desarrollo, invención y creación de conocimientos*, que establece que la función del profesor es la de facilitador del aprendizaje. Son los estudiantes los que deben, a partir de la presentación de problemas del profesor, producir y generar su conocimiento (Sanchez, Sanchez, y Ramos 2012).

En concordancia con lo anterior, Moodle se configura entorno a lo que se denomina pedagogía constructorista social, es decir, conjuga aspectos del constructivismo y del constructorismo (aprender haciendo) (Sanchez, Sanchez, y Ramos 2012).

La estructura de la herramienta Moodle, está cimentada en el significado de la palabra *perse*. *Moodle* proviene del acrónimo de Modular *Object-Oriented Dynamic Learning Environment* (Ambiente de Aprendizaje Modular Orientado a Objetos Dinámicos). Entre las características más sobresalientes de esta plataforma, se encuentran (González 2006):

- a) Diseño modular, permitiendo gran flexibilidad para agregar y suprimir funcionalidades en muchos niveles.
- b) Ejecución sin necesidad de cambios en el sistema operativo bajo Unix, Linux, Windows, Mac OS X, Netware y todos aquellos sistemas operativos que permitan soportar los principales administradores de bases de datos
- c) Las actualizaciones de versiones son procesos sencillos y además dispone de un sistema interno con la capacidad de reparar y actualizar sus bases de datos cada cierto tiempo.

De manera similar Moodle permite gracias a su diseño flexible, dinámico y facilidad en la interfaz, que el índice de usabilidad sea superior en comparación con otras herramientas y genera que el grado de apertura y el dinamismo de la plataforma sea muy elevado, debido a que está siendo conducido por una comunidad de usuarios cada vez más amplia y abierta a la participación y colaboración en el mejoramiento del entorno a través de módulos y características adicionales en un período muy breve de tiempo (Marín y Maldonado 2011).

En términos pedagógicos, Moodle presenta un considerable número de funcionalidades que les permite a los docentes experimentar mayor pragmatismo en el proceso de enseñanza (Meléndez 2013).

-
- a) Promueve una pedagogía constructivista social, dado el carácter colaborativo de las herramientas utilizadas en él y la filosofía de trabajo en la que se sustenta.
 - b) Es adecuado para la enseñanza únicamente a través de la Red que complementa la enseñanza presencial.
 - c) Cuenta con una interfaz atractiva, de tecnología sencilla, ligera, eficiente y compatible con todos los sistemas operativos.
 - d) Permite el acceso de invitados a los cursos.
 - e) Los cursos son clasificados en categorías lo que facilita su búsqueda.
 - f) No requiere un nivel avanzado de conocimientos informáticos para proceder a su implementación.

En relación con los recursos que Moodle ofrece a sus usuarios, se observa la Tabla 1, la cual permite indagar sobre los diferentes tipos de recursos ofrecidos por esta herramienta y la forma en que estos se definen.

Recursos	Descripción
Recursos transmisivos	Se refiere a todos los módulos, recursos y actividades en Moodle que tienen como función principal la de transmitir información.
Recursos interactivos	Hacen referencia al control de navegación por parte de los estudiantes, sobre los contenidos.
Recursos colaborativos	Estas herramientas posibilitan la disposición de recursos orientados a la interacción, el intercambio de ideas y materiales tanto entre el profesor y los alumnos como de los alumnos entre sí.
Herramientas de comunicación	Uno de los propósitos principales de la plataforma Moodle consiste en facilitar y enriquecer la interacción entre todos sus usuarios a través de <i>Correo Electrónico, Chats, Mensajes, Consultas y Encuestas</i> .

Tabla 1. Recursos ofrecidos a los usuarios en Moodle

Fuente: adaptado de (Meléndez 2013).

Es de resaltar que Moodle es una de las herramientas LMS con mayor frecuencia a nivel mundial, no solo por su libertad de código con la Licencia Pública General (*GNU por sus siglas en inglés*), sino por la *practicidad, dinamismo y facilidad de uso*.

Es importante tener presente que como limitación evidente, desde una óptica técnica y teniendo en cuenta que Moodle está en función de la conexión a la Red, el ancho de banda con que se ejecute y los consumos en el servidor en el que esté instalado, así como las características del equipo y conectividad de donde se ha tenido acceso, influirán en el correcto y eficaz funcionamiento de la herramienta (Meléndez 2013).

Finalmente, y como se evidencia en cualquier tecnología de información, uno de los factores que aseguran el éxito de la misma es el nivel de usabilidad de la herramienta, es por ello que en el caso específico de

Moodle, es importante tener en cuenta aspectos como (Guardaño y Enriquez 2007):

- El estudiante es el responsable de su proceso de aprendizaje
- El profesor actúa como guía del estudiante
- Las personas se forman relacionándose con el ambiente que le rodea y comparando los propios esquemas producto de su realidad con los esquemas de los demás individuos.

Estos factores, influyen en los resultados apropiados que se puedan obtener de una herramienta útil y práctica como la estudiada.

3. METODOLOGÍA

Se planteó una investigación de tipo exploratorio, no experimental, de campo, a partir de muestreo no probabilístico. Para medir la percepción de los estudiantes de la Corporación Universitaria Minuto de Dios sobre la utilidad de las aulas virtuales para el aprendizaje, se aplicó un cuestionario auto-administrado a 272 estudiantes inscritos en los programas de educación a distancia, los cuales son desarrollados con base en la herramienta de LMS Moodle, que para efectos de este artículo, en algunos apartes será denominada *Aula Virtual*.

Este instrumento, consta de diversas preguntas formuladas en escala tipo Likert de 5 niveles, con las siguientes opciones de respuesta,

Muy de acuerdo (MDA), De acuerdo (DA), Ni de acuerdo, ni en desacuerdo (NA,ND), En desacuerdo (ED), Muy en desacuerdo (MD) y No sabe, no responde (Ns/Nr) que intentan establecer la percepción de los

usuarios de esta herramienta tecnológica. Dichas preguntas se han clasificado en 2 categorías: la percepción por parte de los estudiantes de la utilidad de aulas virtuales para la enseñanza y la percepción de la interacción lograda a través de aulas virtuales, lo cual facilita el análisis y comprensión de los datos presentados.

4. ANÁLISIS DE RESULTADOS

Este apartado se enfoca básicamente en el análisis de dos aspectos: la percepción por parte de los estudiantes de la utilidad de aulas virtuales para la enseñanza y la percepción de la interacción lograda a través de aulas virtuales.

La primera clasificación está integrada por 7 afirmaciones que permiten evaluar la percepción relacionada con la calidad de la enseñanza en el aula virtual, obtención de resultados, estimulación del aprendizaje, logro de objetivos y satisfacción con los aprendizajes obtenidos a través de esta herramienta.

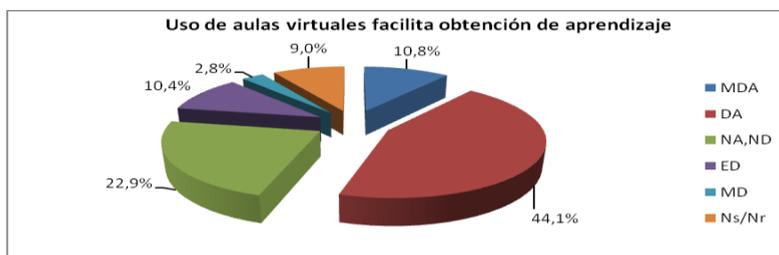
A continuación, se muestran los resultados para cada una de las clasificaciones con sus respectivas afirmaciones (Tabla 2).

Utilidad	MDA	DA	NA,ND	ED	MD	Ns/Nr
El uso de aulas virtuales mejora la calidad de la enseñanza de la universidad.	29,86%	43,06%	14,24%	5,56%	1,74%	5,56%
El uso de aulas virtuales facilita acceso a la información	27,08%	49,65%	10,07%	4,51%	2,43%	6,25%
El uso de aulas virtuales facilita la obtención de mejores y mayores aprendizajes	10,76%	44,10%	22,92%	10,42%	2,78%	9,03%
El uso de aulas virtuales estimula el aprendizaje colaborativo	11,46%	44,10%	27,78%	7,64%	3,13%	8,33%

El uso de aulas virtuales permite alcanzar mejor los objetivos y competencias	13,54%	46,53%	23,61%	5,90%	3,13%	7,29%
El uso de aulas virtuales ha cambiado mi actitud como alumno en la manera de afrontar mis estudios	17,01%	42,36%	20,49%	8,33%	1,74%	10,07%
Estoy satisfecho con los aprendizajes obtenidos a través de aulas virtuales	6,94%	32,29%	23,96%	15,97%	9,03%	11,81%
Promedio Categoría	16,66%	43,16%	20,44%	8,33%	3,43%	8,33%

Tabla 2. Percepción de la utilidad de aulas virtuales para la enseñanza
Fuente: elaboración propia a partir de la información recolectada en las encuestas.

En términos generales, puede observarse que los estudiantes consideran que las aulas virtuales son útiles en sus procesos de enseñanza. En todas las preguntas que hacen referencia a ello, se puede evidenciar un porcentaje superior al 50% de aceptación (Muy de Acuerdo – MDA - y De Acuerdo – DA -) para las afirmaciones planteadas (Gráfica 1).

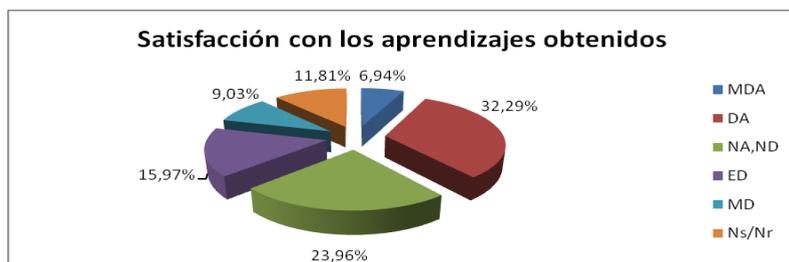


Gráfica 1. Percepción de la obtención de aprendizaje por medio de las aulas virtuales. Fuente: elaboración propia a partir de la información recolectada en las encuestas.

Para la afirmación de si el uso de las aulas virtuales facilitan la obtención de mayores y mejores aprendizajes, pese a que el mayor

porcentaje (44.1%) están de acuerdo, puede observarse, en la Gráfica 1 que cerca de un 45% no están totalmente de acuerdo con dicha afirmación. Este aspecto se convierte en una variable que requiere de importante atención en la medida en que no se está logrando contribuir con la generación de conocimientos en los estudiantes a través del uso de estas herramientas, o por lo menos, ellos no lo están percibiendo de esa manera. Por tanto, las instituciones de educación se ven enfrentadas a re-direccionar sus estrategias para lograr el cumplimiento de este objetivo en sus estudiantes.

En la Gráfica 2, se puede identificar que para la pregunta de si están satisfechos con los aprendizajes obtenidos a través de esta herramienta, la tendencia no se encuentra tan marcada como en los casos anteriores, cerca de un 39% lo están, mientras que un 23% se encuentra en una posición neutral.



Gráfica 2. Percepción de la satisfacción del usuario con los aprendizajes obtenidos. Fuente: elaboración propia a partir de la información recolectada en las encuestas.

Este resultado, puede dar pie para que en la Institución se tomen acciones que permitan aumentar la satisfacción de los estudiantes frente a los aprendizajes obtenidos a través de estos mecanismos.

Es importante resaltar en los resultados obtenidos para esta afirmación, que aproximadamente el 61% no están lo suficientemente satisfechos o se encuentran en una zona de incertidumbre. Lo anterior establece un reto para la institución, en la medida en que los principales usuarios no perciben satisfacción con la herramienta, así pues, surgen interrogantes relacionados con las estrategias que se están tomando en su implementación.

Por otro lado, un alto porcentaje, 76% están muy de acuerdo y de acuerdo con que el uso de las aulas virtuales facilita el acceso a la información. Esta tendencia, apoya uno de los pilares de este tipo de herramientas que precisamente está enfocada en facilitar los flujos de información y el acceso a ella.

Dentro de la clasificación “percepción de la interacción lograda a través de aulas virtuales”, existen 5 afirmaciones, enfocadas en la medición de la interacción lograda a través del uso del aula virtual; indagando en aspectos como estimulación del trabajo en grupo, de las relaciones entre estudiantes, comunicación con los docentes, participación activa del estudiante en los procesos de aprendizaje y las experiencias derivadas de ello.

	MDA	DA	NA,ND	ED	MD	Ns/Nr
El uso de aulas virtuales facilita el trabajo en grupo	18,40%	44,44%	15,63%	9,38%	3,13%	9,03%
El uso de aulas virtuales propicia nuevas relaciones entre los estudiantes	12,15%	38,54%	23,26%	14,93%	3,47%	7,64%
El uso de aulas virtuales facilita la comunicación con docentes	15,97%	35,42%	24,31%	11,81%	5,21%	7,29%
El uso de aulas virtuales incrementa la participación activa del estudiante	15,28%	46,18%	19,79%	7,99%	3,47%	7,29%

La experiencia con las aulas virtuales me ha permitido compartir ideas, respuestas y visiones entre compañeros	14,58%	37,15%	20,14%	10,42%	6,60%	11,11%
Promedio Categoría	15.28%	40.35%	20.63%	10.91%	4.38%	8.47%

Tabla 3. Percepción de la interacción lograda a través de aulas virtuales.

Fuente: elaboración propia a partir de la información recolectada en las encuestas.

En relación con la interacción que se logra a través del uso de las aulas virtuales, no se evidencia una tendencia marcada en cuanto a la aceptación de las premisas consultadas. Para este aspecto, se puede identificar que un porcentaje considerable, que oscila entre el 15% y el 24% se encuentran en una posición intermedia (Ni de Acuerdo ni en Desacuerdo – NA,ND) lo que puede interpretarse como que el uso de esta herramienta, no está contribuyendo de manera contundente en la interacción entre los estudiantes. En este sentido, es importante establecer mecanismos que les permitan a los estudiantes establecer adecuadas metodologías de trabajo en equipo, a través del uso de esta herramienta. Para la afirmación que indaga por las nuevas relaciones que se pueden establecer entre los estudiantes, a través del uso de las aulas virtuales, se evidencia en la Gráfica No. 3, que aquellos que no están de acuerdo o se encuentran en zona de incertidumbre, alcanzan un 49.3% lo que implica que una de las mayores ventajas que se muestran para los LMS no está siendo percibida por los estudiantes de la Uniminuto. Por lo anterior, es importante evaluar el uso que se le está dando a la herramienta de tal manera que se pueda identificar si realmente se están implementando todas las funcionalidades de las aulas virtuales de manera adecuada.



Gráfica 3. Fomenta las nuevas relaciones entre estudiantes.

Fuente: elaboración propia a partir de la información recolectada en las encuestas.

Finalmente, se resalta que el mayor porcentaje de aceptación, cerca del 62%, considera que el uso de esta herramienta incrementa la participación activa de los estudiantes.

5. CONCLUSIONES

Se evidencia que aproximadamente la mitad de la población encuestada percibe la herramienta tecnológica como útil en sus procesos de aprendizaje; sin embargo, es inquietante que cerca del 29% se encuentra en una zona de incertidumbre en la cual no se atreven a responder ni afirmativa ni negativamente. Este porcentaje es considerable y por ende debe asumirse dentro de la institución como una señal de alerta que les permita tomar acciones encaminadas a visibilizar y modificar las estrategias emprendidas, en relación con la utilidad que los estudiantes encuentran en el Aula Virtual.

Se evidencia una baja percepción sobre la interacción y el trabajo en grupo que se logra a través del uso de la herramienta Moodle. Lo que indica que existen falencias en cuanto a incentivar la participación en grupos de estudio a través del uso de la herramienta.

Se ha identificado que la herramienta utilizada en la institución, presenta niveles significativos de fácil usabilidad, lo que permite facilitar los procesos que se llevan a cabo a través de ésta. Es importante destacar que la percepción generalizada, sobre el fácil uso del aula virtual, facilita la interacción y adaptación a la herramienta lo que redundará en el aumento de la frecuencia de uso y aceptación de la misma.

Se observa una fuerte percepción positiva de la autonomía que proporciona esta herramienta a los estudiantes, de lo cual se deriva un comportamiento de autoaprendizaje, responsabilidad y apropiación de los procesos de aprendizaje, facilitando la interiorización de los conceptos vistos y el desarrollo de competencias adicionales que les permita aplicar en otros contextos.

Es importante que la institución realice una evaluación de las funcionalidades que permite la herramienta, y de esta manera pueda generar mecanismos que incentiven el trabajo en grupo por parte de los estudiantes.

Se puede concluir que existe una marcada tendencia en la implementación de diferentes formas de integración de las aplicaciones y herramientas para mejorar los procesos de aprendizaje a partir de canales de comunicación virtual que permiten la retroalimentación con los estudiantes y que a su vez proporcionan información sobre la interacción de los usuarios.

BIBLIOGRAFÍA

- Lucía AMORÓS, "Moodle como recurso didáctico", En: *EDUTEC*. Vol. 1, 2007. Argentina.
<http://gte2.uib.es/edutec/sites/default/files/congresos/edutec07/a/probedutec07/docs/150.pdf>.
- Pedro ESCALONA, Félix RODRÍGUEZ EXPÓSITO, Rita CONCEPCIÓN GARCÍA, "El Moodle, una plataforma de apoyo al aprendizaje colaborativo». Accedido septiembre, 8, 2013.
<http://revistas.mes.edu.cu/greenstone/collect/repo/index/assoc/D9789591/61165901/011.dir/978959161165901011.pdf>.
- Julio GONZÁLEZ, "B-Learning utilizando software libre, una alternativa viable en Educación Superior", *Revista complutense de educación* 17 (1), 2006. pp-121–133.
- G. GUARDEÑO, M. ENRÍQUEZ, "Moodle: Una Herramienta Libre para la Formación de Usuarios Virtual en la Biblioteca de la Universidad de Málaga", Servicio de Automatización y Proceso Técnico, 2007.
- Verónica MARÍN, Guadalupe MALDONADO, "El alumno universitario cordobés y la plataforma virtual Moodle", *Revista de Medios y Educación* 38 (1), 2006, pp.121-128.
- Carlos Fernando MELÉNDEZ, "Plataformas virtuales como recurso para la enseñanza en la universidad: análisis, evaluación y propuesta de integración de moodle con herramientas de la web 2.0", Phd, Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 2003.
<http://eprints.ucm.es/20466/>.
- J. SÁNCHEZ, P. SÁNCHEZ, FJ RAMOS, "Usos pedagógicos de Moodle en la docencia universitaria desde la perspectiva de los estudiantes", *Revista Iberoamericana de Educación* 60 (1), 2012, pp.15-38.

CAPACITACIÓN DOCENTE EN LÍNEA PARA
FOMENTAR EL USO DE HERRAMIENTAS EN LÍNEA
GRATUITAS: UNA EXPERIENCIA

ONLINE TEACHER TRAINING TO ENCOURAGE
THE USE OF ONLINE FREE TOOLS: AN
EXPERIENCE

PURÍSIMA CENTENO ALAYÓN

Universidad de Puerto Rico

Resumen: La capacitación docente es necesaria para formar a los educadores que interaccionan con estudiantes que usan las tecnologías de la información en su diario vivir. Este trabajo presenta la experiencia de desarrollar talleres en línea para capacitar docentes en el uso de herramientas en línea para el proyecto *Herramientas tecnológicas gratuitas para promover el proceso de enseñanza-aprendizaje en el Recinto de Río Piedras*, del Centro para la Excelencia Académica (CEA), en el Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico. Para trabajar la iniciativa, se aplicó la metodología ADDIE que consiste en analizar, diseñar, desarrollar, implementar y evaluar. Como resultado, se elaboraron siete tutoriales en línea con las herramientas ScreenR y Screen-O-Matic las cuales pueden ser visualizadas desde la página web del CEA en la sección para la capacitación docente. La realización de los tutoriales permitirá la adquisición de horas contacto de educación continua, completamente en línea. El proyecto iniciará en el primer semestre del año académico 2013-2014.

Palabras clave: capacitación docente, educación continua, tutoriales en línea, avalúo.

Abstract: The teacher training is necessary to train educators who interact with students that use information technologies in their daily life. This work shows the experience of developing online workshops to train teachers in the use of online tools for the project *Herramientas tecnológicas gratuitas para promover el proceso de enseñanza-aprendizaje en el Recinto de Río Piedras*, del Centro para la Excelencia Académica (CEA) in the Río Piedras Campus, University

of Puerto Rico. To work the initiative, we applied the ADDIE methodology of analyzing, designing, developing, implementing and evaluating. As a result, seven online tutorials were developed with Screen and Screen-O-Matic tools which can be viewed from the website of the CEA in the section for teacher training. The completion of the tutorials will allow the acquisition of continuing education contact hours, completely online. The project will begin in the first semester of the 2013-2014 academic year.

Keywords: teacher training, continuing education, online tutorials, assessment.

Las sociedades modernas requieren de profesores expertos en las áreas temáticas que ofrecen, pero que, además, respondan a las demandas que la sociedad de la información impone¹. En sociedades de la información es imperativo tener competencias que permitan el uso y manejo de las tecnologías de la información (TICS). Documentos como el Unesco ICT Competency Framework for Teachers² y el Iste.Nets.t³ plantean la necesidad de formar docentes en el uso y manejo de las TICS.

La capacitación continua es clave para actualizar conocimientos y destrezas. El Centro para la Excelencia Académica, unidad dedicada al ofrecimiento de capacitación de los docentes del Recinto de Río Piedras, decidió desarrollar el Proyecto para capacitar a los docentes, en el manejo de herramientas en línea para apoyar la experiencia de enseñanza-aprendizaje, alineado a las áreas de Tecnología y educación a distancia y de Enseñanza-

¹ UNESCO. 2011. Formación de docentes | Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura 2013.

<http://www.unesco.org/new/es/unesco/themes/icts/teacher-education/>.

² UNESCO. 2011, Unesco ICT Competency Framework for Teachers.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002134/213475E.pdf>

³ Education, International Society for Technology in. *NETS for Teachers* 2008. <http://www.iste.org/standards/nets-for-teachers>.

aprendizaje y avalúo de su Modelo de Capacitación y Desarrollo para la Docentes⁴.

Este trabajo presenta la práctica de desarrollar una serie de tutoriales en línea mediante el uso del modelo instruccional ADDIE⁵ ya que permite la creación de materiales de apoyo curricular mediante una “metodología de planificación pedagógica, que sirve de referencia para producir una variedad de materiales”.

Las fases que propone el modelo instruccional ADDIE⁶ facilitan la creación de material didáctico porque sugieren un análisis (A) de la situación, un diseño (D) alineado a los objetivos que se quieren lograr, un desarrollo (D) según el diseño y los hallazgos del análisis, una implantación (I) en la que se distribuye el material elaborado y una evaluación (E) del proyecto. Siguiendo estos pasos linealmente, se pudieron identificar las necesidades, proponer una estrategia de diseño, desarrollarla, implantarla y evaluarla.

A continuación, se presentan los pasos de ADDIE aplicados a la elaboración de tutoriales en línea.

2. ANÁLISIS

La primera fase consistió en analizar o identificar necesidades para desarrollar contenidos informativos que satisficieran un interés o necesidad de una población. En esta experiencia, la población fue la facultad del

⁴ Centro para la Excelencia Académica. [2013]. Dimensiones del modelo de capacitación y desarrollo para docentes 2013. http://cea.uprrp.edu/?page_id=852.

⁵ Yukavetsky, Gloria J. 2007. "¿Qué Es Diseño Instruccional?" [http://www1.uprh.edu/gloria/Tecnologia Ed/Lectura_3 .html](http://www1.uprh.edu/gloria/Tecnologia%20Ed/Lectura_3.html).

⁶ Yukavetsky, Gloria J. 2003. "La Elaboración De Un Módulo Instruccional." Centro de Competencias de la Comunicación, Universidad de Puerto Rico en Humacao <http://www1.uprh.edu/gloria/publicaciones/comoelaborarunmoduloinstruccional.pdf>

Recinto de Río Piedras compuesta por 1422⁷ docentes de diversas facultades y escuelas, quienes laboran en horarios diurnos y nocturnos.

Para identificar la necesidad de esta población, el Centro para la Excelencia Académica, unidad adscrita a la Rectoría que financió la producción de materiales y es la responsable por la oferta semestral de capacitación a la docencia, incluyó en su cuestionario de satisfacción un renglón en el que se le preguntaba a los participantes qué temas proponían para futuras capacitaciones.⁸

Las sugerencias de un año fueron cuantificadas y agrupadas por áreas de interés, encontrándose, entre los diversos intereses, una tendencia a favor del uso de herramientas en línea para apoyar a la docencia en el ofrecimiento de clases. De esta selección, los docentes identificaron los siguientes programas: Hypercam2, BigMarker, Doodle, Delicious, Wikispaces, Skype y Bubbl.us.

Estos programas tienen en común varias cosas como que son gratuitos, seis de ellos se usan directamente en la web, no requieren destrezas de tecnología avanzadas para usarlos, son de uso generalizado por la mayoría de los internautas, y dos de ellos requieren instalación en computadora. Solo uno de ellos no se trabaja directamente en ambientes en línea (Hypercam2), pero el producto generado, que es una película corta, puede ser subido a páginas de proveedores de servicio en Internet.

En la fase del análisis, también, se tomó en consideración la identificación de los recursos necesarios para elaborar el material

⁷ Universia.pr. "Universidad De Puerto Rico - Recinto De Río Piedras."
<http://estudios.universia.net/puerto-rico/institucion/universidad-puerto-rico-recinto-rio-piedras>

⁸ Entrevista a la Dra. Eunice Pérez, Directora del CEA, RRP, en julio de 2013.

instruccional como una computadora, acceso a Internet, un micrófono y una "webcam".

3. DISEÑO

Después de identificar las necesidades de la población (análisis) se requiere diseñar lo que se usará para atender la necesidad. Esto significa diseñar el material instruccional que se usará así como la medición del aprendizaje (avalúo). Para ampliar la oportunidad de participación, propiciar la integración por parte de los profesores en ambientes de aprendizaje en línea y proveer un horario flexible de capacitación en el tiempo disponible del profesor, se decidió desarrollar el contenido instruccional y su avalúo completamente línea.

Diseñar el material instruccional para un ambiente en línea es un rasgo que destaca a los profesores efectivos según iste.nets.t⁹ Esta organización promueve en sus estándares que el diseño, la implementación y el avalúo de las experiencias de enseñanza-aprendizaje involucren al estudiante y enriquezcan la práctica profesional.

Por estas razones, el diseño tomó en cuenta que el desarrollo (próxima fase) debía contemplar la integración de las herramientas en línea como parte integral del proceso.

Como medio o soporte para impartir la capacitación, se seleccionó el programa en línea ScreenR, herramienta que permite grabar audio y visuales durante cinco minutos. ScreenR es muy útil para ofrecer tutoriales porque permite mostrar los pasos a seguir en el uso de programas en línea, uso de bases de datos o cómo acceder a algún servicio. Para los tutoriales que

⁹ "Nets.S." <http://www.iste.org/standards/nets-for-teachers>.

requerían más de cinco minutos, se seleccionó Screen-O-Matic porque permite grabar y almacenar hasta un máximo de 15 minutos de película además de proveer alojamiento y enlace a la misma.

Para cada tutorial se investigaron las características que poseen y se organizaron en un bosquejo que incluía los siguientes incisos: para qué se usa el programa, por qué puede ser útil en la educación, cómo puede ser usado en entornos educativos, si requiere descarga e instalación de algún archivo, si se usa completamente en línea y si requiere de algún sistema operativo específico de computadora para su funcionalidad.

Con esta información se diseñó un libreto en el que se mencionan los objetivos instruccionales del tutorial. El diseño contempló, también, la creación de una herramienta en línea para medir el aprendizaje de los participantes.

4. DESARROLLO

Para cada tutorial, se elaboró un libreto que serviría de guía para presentar cada programa en línea. Para todos los tutoriales, el libreto inició con una oración introductoria en la que se explicaba que el tutorial era parte del proyecto *Herramientas tecnológicas gratuitas para promover el proceso de enseñanza-aprendizaje en el Recinto de Río Piedras*, del CEA.

Todos los tutoriales iniciaron desde la dirección electrónica de la página del servicio con la explicación de las características del programa según los puntos declarados en el bosquejo elaborado. El tutorial o la visita guiada del uso del programa mencionó los objetivos instruccionales seguidos de la explicación de cómo crear una cuenta de usuario hasta presentar las funciones más reconocidas de los programas.

Elaborar material instruccional en línea requiere de varios equipos asistivos como un micrófono y una cámara integrada o instalada en la computadora. También, requiere tener acceso a Internet y mucha paciencia porque cuando se graba y se comete algún error se debe iniciar nuevamente la grabación.

El desarrollo del material instruccional comenzó con el programa Bubbl.us el cual, después de haber sido evaluado por el CEA, se le presentó a la rectora para obtener su aprobación. La elaboración de los siete tutoriales en línea conllevó poco más de un mes.

Luego de compartidos los tutoriales se le envió al CEA la herramienta de avalúo que fue un cuestionario de 10 preguntas cerradas.

5. IMPLEMENTACIÓN

Como parte del Proyecto, el CEA elaboró una página web¹⁰ en la que insertó los materiales instruccionales (Figura 1) y al final de la página incluyó un enlace a la prueba en línea que incluyó preguntas de índole demográfico más las diez preguntas de avalúo (Figura 2).



Figura 1: Página desde dónde se accede a los tutoriales en línea

¹⁰ Centro para la Excelencia Académica, Recinto de Río Piedras, Universidad de Puerto Rico. *Herramientas tecnológicas gratuitas para promover el proceso de enseñanza-aprendizaje en el Recinto de Río Piedras*. 2013. http://cea.uprrp.edu/?page_id=1620#seleccionelostutoriales.

CAPACITACIÓN EN LÍNEA EN CUATRO PASOS:

1. Seleccione la capacitación en línea de su preferencia.
2. Evalúe la capacitación en línea accedida.
3. Conteste el instrumento de examen de la capacitación seleccionada.
4. Solicite al CEA el certificado de horas de capacitación (horas contacto).

Figura 2: Acceso a herramienta de avalúo

El CEA desarrolla planes de capacitación, por semestre, que atienden a la población docente y promociona las capacitaciones que ofrece a través del correo de la institución entre todos los empleados del RRP y su página web. El Proyecto iniciará en este semestre académico 2013-2014 con un plan de lanzamiento que está desarrollando la Escuela de Comunicación Pública del Recinto¹¹.

6. EVALUACIÓN

La última fase de ADDIE es la evaluación. Como el Proyecto acaba de iniciar es necesario esperar, al menos, un semestre para comenzar a conocer los resultados.

La evaluación de la iniciativa se compone de dos áreas que proponen análisis cualitativo y cuantitativo.

Por una parte, el CEA incluye un cuestionario compuesto de preguntas cerradas y abiertas para evaluar la experiencia de aprendizaje de cada participante en relación al Proyecto. Para la medición de lo aprendido de la actividad de enseñanza-aprendizaje del profesor que participó de esta

¹¹ Entrevista a la Dra. Eunice Pérez, Directora del CEA, RRP, en julio de 2013.

capacitación se diseñó un cuestionario, disponible en línea, que consta de 10 preguntas cerradas sobre aspectos propios de los programas enseñados.

Todo el proceso de evaluación y avalúo del Proyecto está insertado dentro del Ciclo de Avalúo y “Assessment” esbozado por el CEA¹².

7. CONCLUSIÓN

Utilizar la metodología ADDIE siguiendo la secuencia de sus cinco pasos facilita el desarrollo de producción de materiales instruccionales ya que divide las actividades a desarrollar en fases. Cada fase sirve de antesala para la siguiente porque no puede diseñarse ningún material sin conocer a la audiencia para quien se produce así como sus necesidades.

Basado en la necesidad de información de la población identificada se desarrollan los materiales instruccionales para implementarlos en ambientes presenciales o virtuales de acuerdo a los usuarios. La implementación implica la elaboración de estrategias que permitan acceder a la población ya sea en ambientes presenciales o virtuales.

Para mejorar el servicio que se ofrece es muy importante que un proyecto recoja la percepción de quienes participan a través de la evaluación de la prestación. Esta práctica permite conocer lo que piensan los participantes del servicio e identificar áreas que requieren rediseño para fortalecer el proyecto.

¹² Centro para la Excelencia Académica. [2013]. Ciclo de avalúo y "Assessment" el CEA. 2013. http://cea.uprrp.edu/?page_id=970.

BIBLIOGRAFÍA

- Big Marker, *Big Marker:Free Web Conferencing Tool ~ Educational Technology and Mobile Learning*, 2013.
<http://www.educatorstechnology.com/2011/06/big-marker.html>.
- BigMarker, *Online Video Conferencing and Online Collaboration*, 2013.
<http://bigmarker.com>.
- Bubbl.us, *bubbl.us | brainstorm and mind map onlin*, 2013. <https://bubbl.us/>.
- Herramientas tecnológicas gratuitas para promover el proceso de enseñanza-aprendizaje en el Recinto de Río Piedras*, Centro para la Excelencia Académica, Recinto de Río Piedras, Universidad de Puerto Rico, 2013.
http://cea.uprrp.edu/?page_id=1620#seleccionelostutoriales.
- _____. Ciclo de avalúo y "Assessment" del CEA, 2013.
http://cea.uprrp.edu/?page_id=970.
- _____. Dimensiones del modelo de capacitación y desarrollo para docentes, 2013.
http://cea.uprrp.edu/?page_id=852.
- Delicious, Capture the web you havee been missing a Delicious, 2013.
<https://delicious.com/>.
- Doodle. *Doodle: easy scheduling*, 2013. <http://doodle.com/?locale=en>.
- Education, International Society for Technology in. *NETS for Teachers*, 2008. <http://www.iste.org/standards/nets-for-teachers>.
- _____. *NETS.S*, 2008 <http://www.iste.org/standards/nets-for-teachers>.

-
- Rob AJAAN, *English Language Learning and Technology Review: BigMarker provides fully-featured web conferencing solution for free to everyone*, 2013.
<http://ajaanrob.blogspot.com/2011/01/bigmarker-provides-fully-featured-web.html>.
- Hyperionics. *HyperCam* 2013. <http://www.hyperionics.com/hc/>.
- Skype/Microsoft. 2013. *Skype - Free internet calls and cheap calls to phones online*.
<http://www.skype.com/en/>.
- States, Middle, *Characteristics of Excellence^[L] in Higher Education*, 2006.
- UNESCO, *Marco de competencias de los docentes, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura*, 2012.
- UNESCO, *Unesco ICT Competency Framework for Teachers*, 2011.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002134/213475E.pdf>
- UNESCO, *Formación de docentes, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura*, 2013.
<http://www.unesco.org/new/es/unesco/themes/icts/teacher-education/>.
- Universia.pr. 2013. *Universidad de Puerto Rico – Recinto de Río Piedras*.
<http://estudios.universia.net/puerto-rico/institucion/universidad-puerto-rico-recinto-rio-piedras>.
- Wikispaces. *Wikispaces* 2013. <http://www.wikispaces.com/>.
- Gloria J. YUKAVETSKY, *La elaboración de un módulo instruccional*, Centro de Competencias de la Comunicación, Universidad de Puerto Rico en Humacao, 2003.
<http://www1.uprh.edu/gloria/publicaciones/comoelaborarunmoduloinstruccional.pdf>
-
2007. *¿Qué es diseño instruccional?*
http://www1.uprh.edu/gloria/Tecnologia%20Ed/Lectura_3%20.html

**IDENTIDAD CHILENA Y LATINOAMERICANA:
PROYECTO INTERDISCIPLINARIO PARA
ESTUDIANTES DE 4° DE ENSEÑANZA MEDIA.**

**CHILEAN AND LATIN AMERICAN IDENTITY:
INTERDISCIPLINARY PROJECT FOR STUDENTS OF
4TH SCHOOL.**

MAGDALENA CID GARCÍA
MARÍA ALEJANDRA PORTILLO

Universidad de Tarapacá

Resumen: La competencia lectora se desarrolla a lo largo de la vida y en la medida que el lector se enfrenta a nuevas situaciones que le exigen optimizar dicha competencia. (Mateos, 2010; Solé, Minguela, 2013). La actividad lectora es situada, por tanto el contexto en el que se desarrolla y los distintos niveles de comprensión que se pueden lograr en ese contexto deben ser tomados en cuenta (Solé, 2012). Cuando la lectura se desarrolla en el aula, el docente puede convertirla en un instrumento de acceso a la información y al conocimiento. Nuestra propuesta consiste en un proyecto interdisciplinario que aborda la lectoescritura desde dos especialidades: “Lengua Castellana y Comunicación” e “Historia y Ciencias Sociales” en el nivel de 4° de Enseñanza Media chilena. Tiene como principal recurso el uso de herramientas tecnológicas tales como: Blogquests, Podscats y Tumblelogs. Los objetivos del proyecto son: Potenciar la lectura estratégica y autorregulada; Comprender el proceso histórico y sociocultural que conforma la identidad chilena y latinoamericana. La metodología de trabajo será participativa: trabajo colaborativo; recursos TIC. Los docentes enseñarán estrategias de comprensión lectora pertinente a cada tipo de discurso abordado. Modelarán colectivamente su aplicación, luego monitorearán el trabajo de cada equipo de estudiantes. El proyecto abarca las unidades de: “*Análisis de textos literarios y no literarios referidos a temas contemporáneos*” (Lengua castellana y Comunicación) y “*América Latina contemporánea*” (Historia y Ciencias Sociales). Las actividades serán: investigación de diversas fuentes on-line, selección de información, síntesis, comentarios, debates y creación de recursos digitales.

Palabras clave: Lectura estratégica y autorregulada, recursos TIC, identidad chilena y latinoamericana.

Abstract: Reading skills are developed throughout life and to the extent that the reader is confronted with new situations that require optimize the competition. (Mateos, 2010; Solé, Minguela, 2013). The reading activity is located, so the context in which it develops and the different levels of understanding that can be achieved in this context must be taken into account (Solé, 2012). When the reading takes place in the classroom, the teacher can make it an instrument of access to information and knowledge. Our proposal consists of an interdisciplinary project addressing literacy from two options: "Spanish Language and Communication" and "History and Social Sciences" at the 4th level Chilean Secondary Education. Its main application the use of technological tools such as: Blogquests, Podscats and Tumblelogs. The project's objectives are: - To promote self-regulated strategic reading, - Understand the historical and cultural process that forms the Chilean and Latin American identity. The methodology will be participatory: collaborative work, ICT resources. Teachers teach reading comprehension strategies relevant to each type of speech addressed. Collectively modeled application, then monitor the work of each team of students. The project covers units: "Analysis and literary texts relating to contemporary issues" (Spanish language and communication) and "Contemporary Latin America" (History and Social Sciences). The activities are: research various online sources, selection of information, synthesis, comments, discussion and creation of digital resources.

Keywords: Strategic, self-regulated reading, ICT resources, Chilean and Latin American identity.

1. CONTEXTUALIZACIÓN

Leer y escribir son competencias fundamentales para alternar y desarrollarse en sociedad. Estas competencias están contempladas en los planes y programas de la asignatura de Lenguaje en todos los niveles educativos. En Enseñanza Media los docentes suelen suponer que los estudiantes ya han desarrollado la lectoescritura en los ciclos educativos

anteriores, por tanto consideran que a ellos les corresponde enseñar los “contenidos” contemplados por el Ministerio de Educación, en este caso de Chile (MINEDUC). En lo que se refiere a la lectura y la escritura en el aula, se sigue priorizando la enseñanza de tipologías textuales en desmedro de las estrategias de comprensión y escritura de discursos literarios y no literarios. Sigue cobrando mayor importancia para los docentes la enseñanza de contenidos. Aun cuando en el programa de Lengua Castellana y Comunicación de Enseñanza Media se explicitan objetivos de aprendizajes relacionados con la lectura y la escritura.

Dos de los principales obstáculos que los docentes deben enfrentar al planificar y desarrollar actividades que fomenten la lectoescritura son: la gran cantidad de tiempo que eso requiere y la heterogeneidad de los integrantes del grupo curso. El MINEDUC asigna a cada Unidad (contenidos, actividades evaluaciones y aprendizajes esperados) un tiempo determinado. Exige la enseñanza y aprendizaje de todos los Objetivos y Contenidos establecidos en el programa sin considerar la heterogeneidad de los contextos socioculturales de los Centros Educativos, conformados por estudiantes con diversos intereses, niveles y estilos de aprendizaje.

A los obstáculos antes mencionados debemos sumar la fuerte presión ejercida por evaluaciones externas, tales como SIMCE y PSU. Lo que trae como consecuencia que los docentes se focalicen sobre todo en la enseñanza y aprendizaje de los contenidos que serán evaluados. Estas evaluaciones también miden competencias, en el caso de SIMCE Lenguaje, se evalúa comprensión y producción de textos. Ambas competencias son complejas de desarrollar, pues tienen diversos niveles y requieren de un proceso continuo en el que se adapten necesidades personales y sociales. Si a

esto le sumamos que a leer y escribir se aprende leyendo y escribiendo nos encontramos con un escenario complejo.

La divulgación de los resultados SIMCE actúa como un factor externo que está influyendo en el proceso educativo. Los resultados de la evaluación de Lenguaje, rebelan que los niveles de comprensión lectora y de producción de textos son todavía muy bajos, especialmente en los establecimientos que atienden a la población estudiantil con menos recursos económicos. Esta información podría utilizarse para implementar políticas públicas en apoyo a las poblaciones estudiantiles más vulnerables, apoyo directo a los docentes de esos establecimientos, etc. Lamentablemente el MINEDUC junto con publicar estos resultados clasifica a los centros educativos según esa información. Para ser “más ilustrativo” el MINEDUC utiliza la imagen de un semáforo, asignando a los centros con peores resultados un color rojo, a los regulares amarillo y a los que obtienen mejores resultados, les asigna el verde. Lo que progresivamente está provocando el abandono de los establecimientos públicos y el aumento de la matrícula estudiantil en los establecimientos subvencionados. La mayoría de los establecimientos Educativos Públicos solo son capaces de retener a los estudiantes con serias carencias económicas y socioculturales. Esto está transformando el sistema educativo en Guetos.

No justificamos, pero entendemos que los Centros Educativos asuman una actitud que reproduce un permanente ciclo de “entrenamiento para...”, con lo que esperan “mejorar resultados” rápidamente. En desmedro de un profundo análisis en equipos docentes sobre las prácticas pedagógicas en las que se dimensiona el aprendizaje de forma situada, para luego crear

propuestas didácticas que generen un proceso educativo centrado en aprendizajes auténticos, no en “entrenamientos”.

Si bien cada docente debe decidir la organización de sus clases y la prioridad que le otorgará a contenidos y competencias, no debemos obviar que esa decisión esta mediada por la influencia de diversos elementos: necesidades de los estudiantes, requerimientos del Programa de la asignatura, requerimientos de la Institución, requerimientos sociales, recursos didácticos con los que cuenta el establecimiento educacional, la percepción que el docente tiene de los estudiantes y de su rol como docente, etc. Ante tan complejo escenario son poco los docentes que pueden y se atreven a dejar de lado el “entrenamiento para...” en pos de un proceso educativo que implique nivelar conocimientos y fomentar el desarrollo de competencias. Por lo que generalmente las clases de Lenguaje se reducen a trabajar con el manual de la asignatura en el que se contemplan los contenidos seleccionados por el MINEDUC.

La realización de actividades que involucren emplear más tiempo en planificación y corrección de trabajos individuales y grupales suelen quedar descartadas, porque los docentes no tienen horas asignadas en sus contratos para tareas de índole pedagógicas. Esto implica que no cuentan con tiempo asignado para actividades de reflexión pedagógica, creación de material didáctico, tutorías personalizadas, etc. y por tanto se ven obligados a utilizar tiempo personal si desean ser más creativos, reflexivos e innovadores. El tiempo en el que los docentes no están en aula, pero sí en el establecimiento educacional se denomina “horas de colaboración” y está establecido en el contrato de cada docente. Durante esas horas que son proporcionales a su carga horaria, los docentes deben desarrollar trabajo administrativo (Digital

e ingresar las notas en el sistema computacional del establecimiento y registrarlas también en el libro de clases; atender a padres y apoderados; realizar reuniones de padres mensualmente; coordinar actividades de aniversario escolar y de conmemoración de efemérides; asistir a consejo semanal de profesores, etc.)

Otro elemento que influye tanto en el desarrollo de la comprensión como de la producción de textos en el aula es la disponibilidad de recursos bibliográficos. Al no contar con variedad y cantidad de textos los docentes utilizan el manual de la asignatura y/o fotocopias de fragmentos de textos. El acceso a fotocopias suele estar limitado a determinada cantidad por curso y asignatura. En el caso de la lectura domiciliaria además de la aplicación de criterios didácticos en la selección de textos, los docentes deben barajar criterios extra didácticos como por ejemplo: costo y volumen de edición, es decir que sea barato y que sea posible encontrarlo fácilmente en cualquier librería. Ideal sería que cada establecimiento educacional contara con una completa biblioteca escolar y que en cada aula hubiese una pequeña biblioteca. Lamentablemente esto no es parte del contexto laboral de la mayoría de los docentes de centros municipales (públicos) e incluso de los concertados (subvencionados) en Chile.

Se tiende a pensar que el desarrollo de la competencia lectora se desarrolla en la enseñanza básica y que ese objetivo corresponde exclusivamente a la asignatura de Lengua y por tanto al docente de esta especialidad, aun cuando se lee y se escribe en todos los niveles y en todas las asignaturas. (Martín y Moreno, 2007).

En Enseñanza Media los docentes asumen que de forma “natural” los estudiantes ya saben leer y escribir. Cuando se realizan actividades de

lectoescritura estas se alejan de los ámbitos sociales reales, originándose un aprendizaje del tipo de producción textual ajustado a las necesidades de estilo y formato que el docente estima pertinente para su clase. No se consideran los contextos de producción ni los géneros sociales discursivos derivados de esos contextos. Lo que se manifiesta a través de actividades que involucran la lectura de textos para luego: responder preguntas; hacer glosarios; identificar tipologías textuales; elaborar resúmenes y/o comentarios. Estas actividades suelen ser individuales, impidiendo el fortalecimiento del aprendizaje cooperativo y autorregulado.

Considerando el contexto antes mencionado, se hace complejo profundizar en la lectoescritura como un proceso permanente en el aula de Lengua Castellana y Comunicación de la Enseñanza Media chilena. Ante este escenario y basándonos en un enfoque didáctico de la enseñanza de la Lengua, hemos elaborado la siguiente propuesta. Abordar la lectoescritura desde una perspectiva interdisciplinaria, utilizando las TIC, trabajos en equipos y el “modelamiento docente” en la comprensión y producción de discursos literario y no literarios.

Sabemos que la competencia lectora se desarrolla a lo largo de la vida y en la medida que el lector se enfrenta a nuevas situaciones que le exigen optimizar dicha competencia. (Mateos, 2011). La actividad lectora es situada, por tanto el contexto en el que se desarrolla y los distintos niveles de comprensión que se pueden lograr en ese contexto deben ser tomados en cuenta. (Solé, Minguela, 2013). Cuando la lectura se desarrolla en el aula, el docente puede convertirla en un instrumento de acceso a la información y al conocimiento. La escritura también es una competencia que se desarrolla progresivamente y abarcando diversos niveles de acuerdo a la actuación del

sujeto en contextos letrados. Ambas competencias se adquieren en la medida que los sujetos participan en actividades que las requieren, siempre adaptadas a un contexto sociocultural específico. “... *lectura y escritura no remiten a un conjunto de herramientas y habilidades más o menos mecánicas que sirven para codificar y decodificar signos de diversa naturaleza, ni se interpretan como capacidades que dependen únicamente de las posibilidades de aprendizaje del individuo...*” (García, 2011: 104). La lectoescritura es una herramienta cultural determinada socialmente cuya práctica siempre es situada, por tanto los sujetos nos adecuamos a la situación comunicativa en la que se presenta para lograr una comunicación eficaz.

En el aula de forma recurrente se producen situaciones de comunicación mediadas por la lectoescritura. Sin embargo, estas suelen limitarse a una función didáctica que no considera el aprendizaje de géneros discursivos pertinentes a determinados contextos socioculturales. Es decir, los estudiantes leen y escriben como una forma de acceder a determinados conocimientos que no necesariamente les enseñan a leer y a escribir y en lo que no se considera el contexto de producción ni la finalidad comunicativa.

“El alumno aprende a leer y a escribir leyendo y escribiendo, pero lo hace sin instrucciones, sin reflexión ni aclaración sobre los procesos que sigue ni sobre sus acciones, ajeno al uso social de la escritura y a otros modelos de alfabetización académica” (García. 2011:121).

Debemos enseñar a nuestros estudiantes a leer y a escribir tomando conciencia de ambos procesos y situándolos en el género discursivo que se está utilizando, pues este obedece a un contexto

sociocultural de producción que al no ser considerado limita la capacidad de comprensión. Sabemos que el proceso de leer y producir textos implica tiempo y planificación de las distintas etapas que estos abarcan, por ello creemos que si se aborda esta tarea desde dos asignaturas a la vez podríamos optimizar la práctica pedagógica y con ello la enseñanza – aprendizaje de la lectoescritura.

Nuestra propuesta consiste en un proyecto interdisciplinario que aborda la lectoescritura desde dos especialidades: “Lengua Castellana y Comunicación” e “Historia y Ciencias Sociales” en el nivel de 4° de Enseñanza Media chilena. En este proyecto el uso de la oralidad también se empleará como actividad fundamental para incentivar y afianzar la lectoescritura.

Considerando el contexto de la mayoría de los establecimientos educativos de Enseñanza Media (Municipales y Subvencionados) en los que no existen Bibliotecas bien equipadas ni gran facilidad para fotocopiar textos, hemos decidido utilizar los recursos digitales que nos brindan las redes sociales en Internet. Sabemos que todos los establecimientos educativos chilenos cuentan con laboratorio de computación y por supuesto conexión a Internet, por tanto no es descabellado programar actividades en estos espacios. También sabemos que a los jóvenes les gusta utilizar las TIC. Por lo que la propuesta puede ser muy atractiva para ellos, ya que tiene como principal recurso el uso de herramientas tecnológicas tales como: Blogquests, Podscats y Tumblelogs.

El principal objetivo de nuestro Proyecto es Potenciar la lectoescritura estratégica y autorregulada, así como la comprensión del proceso histórico y sociocultural que conforma la identidad chilena y

latinoamericana. La metodología de trabajo será participativa: trabajo colaborativo; uso de recursos TIC. Los docentes enseñarán estrategias de comprensión lectora pertinente a cada tipo de discurso abordado. Modelarán colectivamente su aplicación. También reforzarán la producción textual a través de la propia escritura y la señalización de los elementos de coherencia y cohesión. Reforzarán el uso de la “Planificación de la escritura” y de las diferentes etapas dentro del proceso de producción textual. Monitorearán el trabajo de cada equipo de estudiantes.

El proyecto abarcará unidades contempladas en el programa oficial de Cuarto año de Enseñanza Media de las dos asignatura contempladas: “Análisis de textos literarios y no literarios referidos a temas contemporáneos” (Lengua Castellana y Comunicación) y “América Latina contemporánea” (Historia y Ciencias Sociales).

Las actividades abarcarán: investigación de diversas fuentes on-line, selección de información, síntesis, comentarios, debates y creación de recursos digitales.

El proyecto tendrá como temática principal “la identidad chilena y Latinoamericana”. Los estudiantes seleccionarán documentos audiovisuales en línea (poemas musicalizados, documentales, artículos, noticias de época, fotografías, etc) de un listado que las docentes de cada asignatura les proporcionarán. El aspecto didáctico se enfocará en tomar conciencia tanto del proceso lector como del de la escritura. Este aspecto será reforzado previamente con las docentes. El objetivo será que las docentes adquieran una metodología de trabajo en común para abordar la lectoescritura y sus diversos procesos.

En el caso del proceso de lector se atenderá al género discursivo de cada documento para luego utilizar las estrategias pertinentes. Se pretende “...promover el aprendizaje y uso de las estrategias que permiten al lector regular su lectura y adaptarla a la enorme diversidad de situaciones en las que por razones diferentes tendrá que leer textos también muy distintos entre sí”. (Solé. Minguela 2013 :54).

En cuanto a la producción de textos se insistirá en la planificación de la escritura. Para lo cual previamente las docentes participarán de un taller de producción de textos explicativos. En ese taller se conciliarán estilos, conocimientos previos de las docentes, así como la presentación de propuestas por parte de las investigadoras.

Los estudiantes en ambas asignaturas trabajarán en grupos de 5. Cada grupo deberá elegir un tema que profundizará a lo largo del proyecto y que culminará en la difusión de diversos recursos que darán cuenta de la investigación realizada y por supuesto de las reflexiones individuales y grupales al respecto. Estos recursos se publicaran en un Blog creado y administrado por las docentes. Al interior de cada grupo se realizarán evaluaciones de avance de trabajo y de la forma de trabajar. Para ello cada docente entregará pautas que explicarán previamente al grupo curso.

Cada producto elaborado por los distintos grupos en las diferentes etapas del proyecto será corregido por las docentes y devuelto para ser mejorado. La docente de Lenguaje se enfocará en los aspectos sintácticos y de formato de género. La docente de Historia se enfocará en la veracidad de las fuentes y el respeto por la diversidad de opiniones y creencias.

De forma conjunta las docentes explicarán las características discursivas de los documentos digitales que utilizaran los estudiantes. También repasarán con ellos las estrategias de lectura pertinentes a cada tipo

de discurso. Cada cual desde su especialidad contextualizará la temática que se abordará en la investigación. El objetivo es lograr que los estudiantes avancen en una lectura estratégica y autorregulada. Por ejemplo, la docente de Lengua les aportará el contexto de producción de la obra “Alturas de Machu Pichu” de Pablo Neruda musicalizada por el conjunto nacional Los Jaivas. La docente de Historia en su clase les explicará el contexto histórico en el que ocurren los hechos cantados por el poeta.

2. ETAPAS DE PROYECTO

1ª- Negociación:

a) Las docentes una vez que conocen y aceptan la propuesta, se reúnen con las investigadoras y reciben los materiales de apoyo correspondiente a las estrategias pertinentes a la comprensión y escritura de diferentes géneros discursivos.

b) Taller de análisis contextual, organizado y ejecutado por las investigadoras. El objetivo será conocer la impresión que tienen las docentes sobre el material recibido y confrontar esa información con la forma en que ellas dicen que trabajan la lectura y la escritura en el aula, así como la función que le asignan.

c) Taller de identificación de problemáticas: Se identifican los posibles obstáculos que podrían interferir en el desarrollo eficaz del proyecto. Se discuten y seleccionan remediales.

d) Taller de lectoescritura: Las docentes leerán y escribirán diversos tipos de discursos. Confrontarán sus saberes, logros y debilidades ante la

lectoescritura. Recibirán especial formación en la adquisición de estrategias lectoras según tipo de discurso y en la planificación de la escritura de textos expositivos. El objetivo será que las docentes adquieran una metodología de trabajo en común para abordar la lectoescritura y sus diversos procesos.

2ª- Plan de trabajo.

Las docentes organizarán en conjunto un plan de trabajo en el que considerarán:

- Los tipos de discursos que cada cual necesita utilizar en sus clases (literarios y no literarios) así como las estrategias que repasarán y/o enseñarán a los estudiantes.

- Los criterios que utilizaran para seleccionar los materiales; objetivos de aprendizaje por clase y etapa de trabajo; formas de evaluación del proceso y el tipo de instrumento que usarán para calificar el trabajo de los estudiantes; fechas claves del proyecto (inicio, desarrollo y cierre).

- Selección de las temáticas que se abordarán durante el proyecto por ejemplo: Identidad cultural; Lenguas originarias, mitos y leyendas latinoamericanas; origen de las naciones latinoamericanas; origen de las dictaduras en Latinoamérica; geografía y recursos naturales en las naciones latinoamericanas; conflictos contemporáneos en Latinoamérica; Pueblos originarios que traspasan fronteras políticas, etc.

- Selección y organización de los recursos digitales que emplearán.

- Elaboración del blog del proyecto “Identidad Nacional y Latinoamericana”.

3ª- Presentación del proyecto al grupo curso:

a) Las docentes explicarán el proyecto al grupo curso y se organizarán los grupos de estudiantes. Cada grupo elige el tema que desarrollará.

b) En cada asignatura se entregará una hoja de ruta con los objetivos que abarca el proyecto en cada una de las tres fases. Esta información también podrán encontrarla en el Blog del proyecto.

c) Cada grupo recibirá un listado de direcciones en las que encontrarán diversos recursos audiovisuales.

4ª- Desarrollo de la investigación estudiantil:

a) Cada docente en su asignatura repasará un género discursivo y las estrategias para abordarlo, por ejemplo: comentario, resumen, artículo.

b) Los estudiantes investigarán, seleccionarán, leerán, comentarán y escribirán.

c) Las docentes monitorearán el avance de cada grupo y dejarán instrucciones y material de apoyo en el blog del proyecto.

-
- d) Los grupos internamente se evaluarán de acuerdo a pautas de avance en el ámbito de competencias sociales como en la profundización de la investigación.
 - e) Creación de recursos digitales: podcast y Tumblelogs.
 - f) Corrección y devolución de los recursos creados.
 - g) Cada docente llevara un registro de las actividades desarrolladas, problemáticas, desafío y logros observados en el proceso.

5º- Cierre del proyecto:

- a) Optimización de los recursos elaborados por los estudiantes.
- b) Publicación de los productos elaborados por cada grupo de estudiantes. Las docentes se encargarán de colocarlos en el Blog del proyecto.
- c) Los estudiantes dialogan con las docentes sobre la experiencia vivida en el aula y con sus compañeros durante la realización del proyecto.

6ª- Análisis del Proyecto realizado.

- a) Las docentes analizan entre sí los resultados obtenidos en el desarrollo del Proyecto.
- b) Junto a las investigadoras las docentes reflexionan sobre la experiencia desarrollada. Identificando dificultades y logros.

BIBLIOGRAFÍA

- Isabel GARCÍA, “Exposición escrita, escuela y sociedad”. *Escribir Textos expositivos en el aula*. Barcelona: Grao, 2011, pp 101-123.
- Mar MATEOS, “Enseñar a leer textos complejos”, *Didáctica de la Lengua Castellana y la Literatura*. Barcelona: Grao. 2011, pp 101-116.
- Elena MARTÍN, Amparo MORENO, *Competencia para aprender a aprender*, Madrid: Alianza, 2007.
- Isabel SOLÉ, “Competencia lectora y aprendizaje”, *Revista Iberoamericana de Educación (EOI)*, N° 59 (2012), pp.43-61.
- Isabel SOLÉ, Marta MINGUELA, “Aportaciones de la psicología a la comprensión de los procesos de lectura”, *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*. España: Grao, N° 63 (Julio 2013), pp 51-59.
- Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC): Planes y Programas de: Lengua Castellana y Comunicación; Historia y Ciencias Sociales. [<http://www.educarchile.cl/Portal.Base/Web/VerContenido.aspx?ID=107531>] (Consultado 19/3/12)

LAS TECNOLOGÍAS DIGITALES Y SU IMPORTANCIA EN EL ÁREA DE LA INVESTIGACIÓN

Una mirada desde el Centro de Capacitación e
Investigación Pedagógica (CECIP)

DIGITAL TECHNOLOGIES AND ITS IMPORTANCE IN THE AREA OF RESEARCH

A look from the Center of Educational
Research and Training (CECIP)

LINA ESMERALDA FLÓREZ PERDOMO

Centro de Capacitación e Investigación Pedagógica. REDEM

Resumen: Las TICs se convierten en un elemento concreto de la didáctica pedagógica investigativa, en donde el docente mediador materializa el aula virtual garantizando el área fundamental de la socialización humana, del que muchas veces se le reclama a las tecnologías digitales en la educación. La calidad de esta práctica desde el valor de las tecnologías digitales, conforman hoy el marco del programa de formación permanente del docente, desde los nuevos lenguajes y tecnologías, con herramientas didácticas para la investigación.

Es responsabilidad del proceso de la relación funcional mediática de las tecnologías digitales, garantizar la interacción educativa con parámetros de calidad, no solo en el área virtual sino también a distancia, sustentando la oportunidad de romper con la brecha de la falta de oportunidades a nivel de la educación superior. Promoviendo en el grupo de docentes investigadores la enseñanza, el aprendizaje y el desarrollo de competencias científicas con el uso pedagógico de las aulas virtuales y tecnologías digitales; construyendo el conocimiento de la raza humana, desde la esencia misma de su ser “la consciencia”.

Palabras clave: Tecnologías digitales en la educación. Didáctica pedagógica investigativa. Relación funcional mediática. Enseñanza, aprendizaje y desarrollo. Competencias científicas.

Abstract: ICTs become a concrete pedagogical research teaching where the teacher embodies the virtual classroom guaranteeing fundamental area of human socialization which often complains to digital technologies in the quality of education. The quality of this practice from the value of digital technologies now make the program permanent training of teachers, from the new languages and technologies, with didactic teaching tools for research.

Is the responsibility of the Process functional relationship of digital technology media to ensure educational interaction quality parameters not only in the virtual area but also remote. That supports the opportunity to break with the gap of the lack of opportunities at higher education promoting in the group of teachers the research, learning, and the development of scientific skills with the pedagogical use of virtual classrooms and digital technologies. Building the knowledge of the human race, from the very essence of his be "the consciousness".

Keywords: Digital technologies in education. Teaching pedagogical research. Functional relationship media. Teaching, learning and development. Science Competencies

La calidad de la práctica investigativa desde el valor de las tecnologías digitales, conforman hoy el marco del programa de formación permanente del docente, desde los nuevos lenguajes y tecnologías, con herramientas didácticas para la investigación.

Siendo una modalidad innovadora, desde la educación virtual, ha de componerse de fases en las que se busca responder a los siguientes interrogantes:

¿Qué retos tienen los docentes respecto a la incorporación de las TIC en la investigación?

¿Qué motiva a los docentes – investigadores acercarse a las TIC?

¿Qué temas les interesa abordar con ellas?

¿Por qué abordan estos temas y de qué manera?

Un preámbulo importante para reconocer la necesidad de las tecnologías digitales desde programas de educación superior en la investigación bajo la modalidad virtual, que han de contener para que la labor académica sea desarrollada con calidad, fases y tiempos previstos atendiendo al contexto y a la diversidad de los docentes, en investigación en diferentes momentos así:

Momento de diagnóstico y análisis: Establece los procesos iniciales de carácter virtual tendientes a desarrollar las acciones para el proceso de la investigación, el cual necesita la realización del diagnóstico pedagógico situacional de cada uno de los docentes en formación, con el fin de reconocer qué contenidos y objetivos son coherentes con las necesidades y potencialidades de los docentes.

Momento didáctico: Conformado por todos los métodos y metodologías diseñados desde los recursos educativos digitales que busca acercarse al objetivo planeado, al logro de aprendizajes y al desarrollo de competencias, desde el planteamiento socio-constructivista para un aprendizaje significativo constructor del conocimiento, establecido desde la pedagogía socio-crítica.

Momento de perfeccionamiento: Este momento busca la puesta en marcha de todos los procesos tanto de aprendizaje virtual como de desarrollo en la investigación desde el método científico, identificando el tipo de investigación, articulándose con el proceso didáctico y definiendo la investigación.

Momento de ejecución: Posterior a estar ya definida la investigación desde el proceso teórico, consisten en la ubicación de la investigación en el sitio de puesta en marcha, y si es posible el aval desde otros espacios. Aquí la intervención del proceso de comunicación de las tecnologías digitales es de suma relevancia, porque permite al investigador acceder e interactuar desde la investigación en otro contexto, sustentando el paradigma alcanzado.

Momento de evaluación: Es uno de los momentos más ricos durante las fases de investigación del accionar del método científico, ya que en él se evalúa inicialmente desde el proceso de formación, tras interactuar y colocar en la red para ser leída y reconocida la investigación. Esta interacción se realiza no solo con la disciplina desde donde se investiga, sino con otras disciplinas que se acercan a dar aportes a la misma, logra enriquecer las investigaciones al mismo tiempo que evalúa su consistencia teórica. No será necesario tener un experto, lo que si es necesario, es lograr que por intermedio de las redes virtuales de comunicación se lleve la práctica investigativa, a los más recónditos lugares mundiales en donde un profesional entregado al proceso, pueda hacer su aporte a lo investigado.

Realizando las contribuciones y evaluando la calidad de las mismos, tras poner en la mesa de conversación virtual la calidad de las intervenciones que enriquecen el proceso, se ejecuta la evaluación sumativa de carácter numérico, todo con el fin de tener las bases que sustenten que dicha investigación cuenta con la mayoría de aprobación de expertos de un mundo global.

Nótese que al resaltar los momentos en los que se lleva las investigaciones con apoyo de las tecnologías digitales en la educación, los docentes investigadores conocen y se familiarizan con este recurso, dejando de ser unos sujetos pasivos que solo reciben información, la seleccionan y la interiorizan, a ser unos sujetos activos que usan el concepto de aprendizaje colaborativo y cooperativo desde los rudimentos de la era digital actual.

El foco temático aventurado desde el rudimento de la era digital actual en el proyecto de desarrollo de investigación en la docencia, es usar con sentido pedagógico las tecnologías digitales, en el que cada uno de los docentes participa, formula y desarrolla una micro investigación enmarcada en el campo de la pedagogía, que se estructura bajo cinco etapas como son:

Definición del tema, formulación, marcos teóricos y metodológicos, de la micro investigación

Ejecución en cada uno de sus contextos (países)

Producción escrita

Puesta en marcha

Publicación

Todo soportado en grupos de discusión, que se realizan con la mediación del seguimiento docente a nivel virtual, teniendo en cuenta que las TIC soportan el proceso de enseñanza, aprendizaje y desarrollo, haciendo más fácil y atractivo el campo de construcción del conocimiento del ser humano como profesional.

Todas estas etapas son interesantes ya que promueven en el grupo de docentes investigadores el desarrollo y fortalecimiento de competencias

científicas con el uso pedagógico de las aulas virtuales y tecnologías digitales. Pero sin duda la tercera etapa de donde surge la producción escrita, requiere de todo un esfuerzo consciente y comunicativo para sustentar teóricamente y metodológicamente el desarrollo de las micro investigaciones que posterior han de tener en la práctica real y física, la puesta en marcha.

Por consiguiente la relación funcional mediática en las aulas virtuales para la producción investigativa, es el sistema pedagógico conformado por:

1. Formación y educación.
2. Tecnologías digitales.
3. Comunicación.

La comunicación es la base para la producción escritural de las investigaciones. Desde el inicio el proyecto investigativo debe tener entre sus objetivos la meta de publicar los resultados de los trabajos de investigación con metodología científica, por lo que es eminente involucrar actividades académicas virtuales escriturales entre las que se fundamenta el uso de:

Matrices de análisis.

Formulación de los anteproyectos.

Encuentro dialógico y temáticas en los foros virtuales.

Informe de ejecución

Artículo de investigación.

Hacer acompañamiento escritural desde un equipo de docentes investigadores a docentes en formación permite reconocer desde el diagnóstico pedagógico situacional el nivel de las competencias comunicativas de todos los docentes, que participan a la hora de transmitir su conocimiento, pero también que todos los que iniciaron y los que están, den su mayor esfuerzo para llevar a buen término la micro investigación, entregando un producto comunicable.

La importancia de esta relación en las tecnologías digitales en la educación es el aporte que estas dan a los procesos de comunicación teniendo como soporte los principios de:

Relaciones interpersonales.

Interacción humana.

Capacidades sociales.

Fundamentales en el fortalecimiento de las competencias comunicativas, dentro de la construcción del conocimiento, bajo el proceso investigativo en ambientes virtuales de aprendizaje, principios de comunicación que se identifican en lo que Flórez y Moreno (2006) denominan ecosistema comunicativo, que en las aulas virtuales de aprendizaje en la investigación se establece como espacios simbólicos e imaginarios, con recursos didácticos y capital humano que llega al establecimiento de paradigmas desde la investigación con vista a formar teorías.

Este proceso del desarrollo de micro investigaciones con el uso de las tecnologías digitales en la educación requiere de las competencias comunicativas, vistas desde el hecho de contener:

Capacidad comprensiva.

Habilidad lingüística.

Habilidad gramatical.

Habilidades extralingüísticas interrelacionales.

Habilidades sociales y semióticas.

Habilidad lingüística polifacética y multiforme.

Un programa ya establecido desde la fundamentación teórica por Berruto (1979), y que no solo sustenta el proceso de interacción entre los seres humanos, en este caso docentes investigadores, sino que son el soporte fundamental de la estructura comunicativa de las investigaciones propuestas desde las aulas virtuales, que como Vallejo (1992) dice “comprende las actitudes y conocimientos que un individuo debe tener para poder usar un sistema lingüístico y traslingüístico”, que requiere no solo del proceso de manejo gramatical en la micro investigación, sino de situarla en un contexto social y cultural de forma tal que pueda ser fácilmente comprensible, expresando de manera libre y auténtica la construcción del conocimiento elaborado conjuntamente.

La siguiente relación funcional son las tecnologías digitales que van más allá de un soporte y desarrollo de la micro investigación, sino tal cual es considerado teniendo en cuenta la teoría de la mediación cultural propuesta por Vygotski (1978), es un instrumento cultural con función mediadora en la enseñanza, aprendizaje y desarrollo de los docentes investigadores dentro de su área profesional a desarrollar, conteniendo funciones que originan las

relaciones reales entre profesionales culturalmente aceptados como investigadores, sin querer decir que sea excluyente o segregador hacia otros miembros de la comunidad, basta con tener la idea o la imaginación curiosa de un infante, para pertenecer a la construcción del conocimiento desde la investigación.

Por consiguiente, las tecnologías digitales en el proceso de la investigación es un soporte de mediación para el desarrollo investigativo, adecuando los accesos sociales y los recursos didácticos que dan las garantías fundamentales para lograr posicionar en el medio los paradigmas, como resultado de un esfuerzo humano y sistemático del conocimiento al posibilitar:

El acceso a la información.

La flexibilización del aprendizaje.

La consecución del capital humano, sin importar las distancias.

La dinamización de la interacción del ser humano en la formación y educación.

Una alternativa fundamental que garantiza el acceso al conocimiento en independencia a las condiciones socio-económicas y educativas de los individuos, respondiendo a parámetros de calidad acordes a las necesidades de la sociedad de docentes investigadores que ha de caracterizarse por ser dinámica, participativa, reflexiva, incluyente, diversificadora, versátil, inconstante para lograr encajar en una comunidad global, modulando los factores básico hacia la construcción de una educación con calidad.

Es responsabilidad del proceso de mediación de las tecnologías digitales el garantizar la interacción educativa con parámetros de calidad, no solo en el área virtual sino también a distancia, que sustenta la oportunidad de romper con la brecha de la falta de oportunidades a nivel de la educación superior. Con esta visión se crea la comunidad virtual de docentes investigadores que con procesos poderosos de enseñanza, aprendizaje y desarrollo, desde desempeños colaborativos y cooperativos, deciden compartir sus conocimientos y progresos paradigmáticos, desde la divulgación y confrontación académica de los resultados investigativos en sociedades ávidas de conocimiento.

Todo este juicio requiere de parámetros tecnológicos, con políticas de sostenibilidad en la tecnología, comprometiendo a las autoridades estatales en el mantenimiento de este instrumento cultural de función mediadora, básica para la educación superior con carácter de investigación, que requiere de componentes pedagógicos de formación y educación.

El componente de educación y formación en las aulas virtuales para la investigación responde al enfoque de Niegemann y otros (2004) denominado ADDIE:

Análisis.

Diseño.

Desarrollo.

Implementación.

Evaluación.

En el que se adiciona la orientación psicopedagógica del aprendizaje en el proceso investigativo con el objeto de mantener viva a pesar del esfuerzo cognitivo, metacognitivo y socioafectivo de los docentes investigativos, la emocionalidad intrínseca que logra llevar a buen término la producción de la micro investigación con calidad desde un proceso socio-constructivista que toma las bases del enfoque socio-crítico.

Por tal razón la plataforma requiere de aulas virtuales que respondan a las necesidades de interacción comunicativas y de aprendizaje desde la planeación con diseño estructural y con ejes articuladores, ya propuestas desde las tecnologías digitales en la educación como son ¹:

Interactividad básica: En esta se suministra contenidos de conocimiento a nivel informativo por medio de cursos de investigación y recursos digitales, bajo el modelo tutorial de aprendizaje.

Interactividad media: Se presenta la investigación de la misma forma como se organiza el método científico expuesto en la interactividad básica. Esta interactividad le permite al docente en formación en investigación reconocer su estructural mental en el proceso de enseñanza, aprendizaje y desarrollo.

Interactividad alta: Esta responde bajo la visión del aprendizaje significativo teniendo en cuenta como recurso didáctico las tecnologías digitales de la educación, en la construcción del conocimiento. Acá las características ya expuestas, anteriormente en el artículo del proceso

¹Programa enlaces (capacitación año 2. Evaluación de recursos educativos).

comunicativo de las TIC, son mucho más exigentes buscando la efectividad del mensaje pedagógico para la investigación.

Estos tres elementos de relación en las aulas virtuales, logran que la enseñanza en la investigación no se concentre solo en el uso de las tecnológicas como herramientas mediadoras virtuales de trasmisión novedosa, sino que privilegian los procesos de intencionalidad pedagógica para los docentes en formación investigadora, desde la interacción educador y educando en los procesos de enseñanza, aprendizaje y desarrollo, así se crea un ambiente virtual de investigación generando sólidas relaciones entre:

Los docentes formadores y los docentes en formación investigadora.

La información investigativa.

Dialogo de saberes.

Encuentro entre docentes en formación investigadora y la comunidad académica en general.

La Construcción y reconstrucción del conocimiento desde experiencias significantes.

Por esta razón se apuesta por consolidar un proceso pedagógico de producción investigativa que desde la perspectiva del diseño comunicativo, mediacional e instruccional de las tecnologías digitales de la educación, logre articular el desarrollo de paradigmas como producto de nuevos principios pedagógicos nacientes.

Estos nuevos productos pedagógicos nacientes plasmados en textos son tan valiosos para el grupo de investigación que impulsa un nuevo

proyecto, un nuevo proyecto de comunicación virtual, la revista internacional de investigación. Las investigaciones han sido tan importantes que se han preocupado en pensar el problema de usar con sentido pedagógico las tecnologías digitales, y a la vez como los investigadores publican y ponen a consideración de la comunidad académica sus conocimientos.

Parte de las reflexiones de los docentes formadores en investigación, es documentar los procesos exitosos de investigación desde la educación virtual, manejada a través de la plataforma, lo cual les anima a compartir los avances que estos han tenido para reconocer el impacto que el entorno dominado por las TIC puede proporcionarle a los paradigmas encontrados.

CECIP (Centro de Capacitación e Investigación Pedagógica) como plataforma de encuentro para investigadores en nuevos entornos dominados por las TIC y como unidad académica encargada, en la Red Educativa Mundial (REDEM) de los procesos de acercamiento del docente investigador en educación y pedagogía, apuesta por reconocer este impacto de las TIC en el entorno educativo de formación superior en investigación, desarrollando su primera fase en el año 2010, en el marco del programa de formación permanente del docente desde los nuevos lenguajes y tecnologías con herramientas didácticas para la investigación.

Respondiendo a esta necesidad REDEM generó inicialmente un diseño de producción de cursos académicos avalados por CECIP, desde el análisis y la acción, concentrándose en presentar el proceso de producción de cursos virtuales cuyo objetivo es mediar la información de los docentes en formación a nivel de investigación en las diversas temáticas propuestas.

El segundo aspecto que llevo a cabo fue determina los parámetros académicos de calidad para la oferta del programa de investigación, en la educación superior modalidad virtual, llegando a la reflexión acerca de los elementos que deben tenerse en cuenta, cuando se diseñan programas de formación totalmente virtuales en este campo académico.

El tercero aspecto se inclinó hacia la formación y capacitación permanente de los docentes en su educación respetando sus espacios y reconociendo, su diversidad a las luz del uso adecuado de las TIC, desde este punto de vista se produjo un discurrir, del cómo usar el recurso de las TIC con el programa de investigación de formación permanente. Todo esto lleva a reflexionar desde los ambientes de aprendizaje apoyados por las TIC, en el fortalecimiento de competencias comunicativas de los docentes en formación investigadora.

Buscando la respuesta se hace un recorrido por el aula virtual representada por EDUVIRTUAL como parte de este grupo, reconociendo la concepción del aprendizaje dentro del ambiente de las tecnologías digitales de la educación con el fortalecimiento de las competencias comunicativas.

En el cuarto aspecto se reflexiona sobre la educación virtual entendida a nivel internacional y el impacto que tiene en las investigaciones realizadas desde los métodos y metodología de las TIC, en el que se analiza la migración digital. De manera que permita proponer metas bajo perspectivas de reflexión educativa en materia de educación virtual y como contribución a la construcción de la relación pedagógica en la investigación para el crecimiento del capital humano, desde la relación funcional anteriormente explicada:

Formación y educación, tecnologías digitales y comunicación.

Enseñanza, aprendizaje y desarrollo.

Esta relaciones, considera CECIP, son la base para el uso exitoso en los ambientes de formación y educación para la investigación, con sentido pedagógico, que permite desde la creación de los Ambientes virtuales de Aprendizaje (AVA) sin contar con la consecución del espacio presencial, ni del tiempo de manera simultánea, pero que si con una herramienta provista de elementos informáticos y telemáticos de comunicación, lograr el intercambio de la información para la educación en investigación, implementando los núcleos del saber pedagógico (Aprendibilidad, Educabilidad, Enseñabilidad y Educatividad) para la construcción del conocimiento.

El uso de las TIC en las investigaciones sobre la práctica que refiere este tipo de pedagogía, tiene como objetivo la construcción del conocimiento, instaurando nuevos paradigmas comprensivos y explicativos de la situación real de los hemisferio educativos virtuales (plataforma, aula, sociedad y cultura) desde donde se permite encontrar relaciones, nuevas explicaciones y reflexiones que derivan hacia la didáctica de la pedagogía, una pedagogía virtual, que nace de la naturaleza descriptiva de las prácticas investigativas en los procesos de:

Aprender a aprender.

Aprender a ser.

Aprender a hacer.

Aprender a vivir juntos.

En un contexto netamente virtual; que forma y estructura el conocimiento de la raza humana desde la esencia misma de su ser “la consciencia”.

Gran parte de lo que aquí se consigna ya, desde mucho tiempo atrás, se viene estructurando desde diversas perspectivas, reconociendo las fortalezas que efectivamente tienen las TIC en la educación, pero no se trata de hacer un reconocimiento de ésta como una herramienta anexa al proceso de aprendizaje, como un instrumento más, sino lo que interesa es lograr los alcances de competencia exitosa de las tecnologías digitales como elemento mediador de la educación explicada anteriormente desde la teoría Vygotsky, que pueden tener en el proceso de prácticas investigativas.

Observándolo desde esta perspectiva nótese que las TIC se convierten en un elemento concreto, ya no abstracto del proceso didáctico pedagógico del docente mediador, porque materializa el aula virtual convirtiéndola en un salón de clase, que tiene por garantía y enriquecimiento el área fundamental de socialización humana, del que muchas veces se le reclama a las tecnologías digitales en la educación, para convertirla en parte de la didáctica pedagógica investigativa.

BIBLIOGRAFÍA

G. BERUTO, *La Semántica*, México: Edit. Nueva Imagen, 1979.

FLÓREZ Y MORENO, *Prácticas de lectura y Escritura*. Secretaría de Educación Distrital- Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, D. C., 2004.

P. PEÑALOSA Y CASTAÑEDA, y Castañeda, “Meta- Tutor. Construcción, descripción y aplicación de un ambiente de aprendizaje para Internet”, *Revista Latinoamericana de tecnología educativa*, Volumen 6 N° 1 (2007).

VYGOTSKI, *Mind in society*, Cambridge, MA: Harvard University Press, 1979.

UMB Virtual, “Tecnologías digitales en la educación”, UMB, Bogotá, 2009.
<http://lacompetenciacomunicativa.blogspot.com/p/que-es-la-competencia-comunicativa.html>

**REFLEXIONES PARA UN CORRECTO
FUNCIONAMIENTO DEL BINOMIO ALUMNO-PROFESOR**

**... E ASSIM, NASCE UM MITO CULTURAL,
GERADO NAS ENTRANHAS DA SOCIEDADE
BRASILEIRA**

**...AND SO IS BORN A CULTURAL MYTH,
GENERATED IN THE BOWELS OF THE BRAZILIAN
SOCIETY**

REGINA MACHADO

Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ)

Resumen: Este artigo pretende descrever a construção do mito cultural a partir do imperativo social que organiza a vida dos indivíduos e da comunidade, determinando o modo como são criados, os usos e costumes e, como são transmitidos de geração em geração no âmbito da família, da religião e dos valores sociais. O objetivo principal é identificar o mito cultural como uma invenção de ordem simbólica que envolve um conjunto de práticas, comportamentos, ações e crenças provenientes do comportamento do sujeito em seu meio social. A fonte utilizada para este estudo ancora-se numa extensa bibliografia sobre a história e a formação social do Brasil durante o período de 1889-1930, denominada República Velha, República dos coronéis e/ou coronelismo. Nesse sentido procurou-se enfocar o seguinte questionamento: Por que Lampião, apesar de, ter sido uma figura tão perversa para a sociedade, praticou tanta crueldade com as pessoas por entre as veredas do Nordeste do Brasil, tornou-se um mito na cultura brasileira? Através de um estudo intrínseco sobre este tema, pretende-se mostrar o poder persuasivo do cangaço na historiografia brasileira e, da figura de Virgulino Ferreira da Silva, o Lampião, como um “mito cultural”. A metodologia utilizada segue a vertente hermenêutica de Gadamer e outros (2005) que afirmam “[...] aquele que quer fazer uma interpretação correta de um acontecimento e/ou um fato histórico, deve adotar um comportamento reflexivo diante da tradição, crença e aspecto sociocultural do povo, que engloba, não somente, textos escritos, mas também, tudo o que se relaciona ao contexto social que está sendo investigado”. Gadamer e outros (2005) acrescentam ainda que, o investigador, deve também, proteger-se da estreiteza do hábito de pensar imperceptível, devendo, pois, especular as coisas e captar as informações contidas nelas mesmas, porque interpretar um

acontecimento, uma obra ou, um fato social e/ou histórico é uma atividade que tem por escopo elevar o espírito ao conhecimento pleno, filosófico, sociológico e político, para depois, interpretar e revelar o sentido e, o alcance de suas expressões. Assim como, na teoria do grande filósofo italiano Gramsci (1918) em que ele discorre que “[...] a cultura de um povo se conhece através dos usos, costumes, hábitos, crenças e, outros aspectos em meio à coletividade, condicionada aos fatos históricos e, por uma consciência ampla e crítica, livre de convenções, estreitezas de pensamentos, preconceitos e, que seja oriunda de um processo marcado por uma ampla tolerância nas discussões, nas polêmicas, nas divergências e nas contradições”. Portanto, foram as teorias filosóficas e conceituais destes e, diversos outros cientistas que constituíram a base de sustentação desta investigação.

Palavras-chave: Cultura popular. Mito cultural. Lampião. Informação e documentação.

Abstract: This article intends to describe the construction of the cultural myth from the cultural imperative from the social imperative that organize the live of the individuals and of the communities, determining the manner how are created the uses of customs and how they are transmitted from generation to generation within the family, of religion and social values. It has main objective to identify the cultural myth as an invention of symbolic order that involves that involves a group practices, behaviors and actions beliefs from the subject's behavior in their social environment. The source used for this study is anchored in an extensive bibliography about the history and formation Brazilians' society during the period of 1889-1930, called Old Republic, the Colonels' Republic and / or coronelism. In this sense we sought to focus on the following question: Why did Lampião, although, has been a figure so perverse for society, practice so much cruelty with peoples, for amongst the paths Northeast of Brazil became a myth in the Brazilian culture? Through an intrinsic study on this topic, it is intended show persuasive power of the cangaço in the Brazilian historiography and of figure of Virgulino Ferreira da Silva Lampião how "a cultural myth". The methodology utilized follows the line hermeneutics' Gadamer and others (2005) assert that "[...] who wants to make a correct interpretation of an event and/or historical fact shall adopt a reflexive behavior in the face of tradition, belief and socio-cultural aspect of the people which includes not only written texts but also everything that is related to the social context that are being investigated". Gadamer and others (2005) add even if, the investigator must also, protect themselves from the narrowness of the habit of thinking imperceptible, to speculate the things and to capture the in formations contained in themselves, because to interpret an event, a work a

historical-social fact is an activity that has by scope lead to the spirit the full knowledge, philosophical, sociological and political for can to interpret and to reveal the meaning and range of their expressions. Just as in the theory of the great Italian philosopher Gramsci (1918) in which discourse that [...] the culture of an population are known by means of uses customs, habits, beliefs and other aspects amid the collectivity, conditioned by historical facts and an wide and critical awareness, free of conventions, narrowness of thought and prejudices, but to be coming from originating from a process characterized by a by a wide toleration in the discussions, on controversies, divergences and contradictions. Therefore were the concepts and philosophical theories of these and many other scientists which form the basis of support this investigation

Keywords: Folk Culture. Cultural myth. Lampião. Information and documentation.

1. INTRODUÇÃO

1.1. Cultura

As ciências sociais contemporâneas têm discutido a propagação das identidades locais como mecanismo de afirmação de referências e de fortalecimento de representações simbólicas e dos sistemas culturais locais. Autores como Castells (1999); Campbell (1990) e outros explicam que os processos de afirmação de identidades sociais frente ao mundo globalizado demonstram que tais constituições identitárias reproduzem de formas cada vez mais visíveis, seus valores simbólicos e suas afirmações.

Pesavento e outros (2008) acrescentam que a história cultural são as matrizes que geram as práticas sociais e os comportamentos, que dão coesão e explicação para a realidade histórica e social de uma comunidade. Geram identidades, tanto para, os indivíduos, quanto para, a sociedade no geral, sobre o já representado denominado de memória do povo e /ou registro histórico. Chartier (1992) discorre que “[...] a representação cultural permite

articular três modalidades da relação humana com o mundo social que são: a delimitação e classificação das múltiplas configurações intelectuais; as práticas de reconhecimento de uma identidade social e; as formas institucionalizadas que marcam a existência de determinados grupos”. Dessa forma, não existem práticas ou estruturas que não sejam produzidas pelas representações. Todo tipo de narrativa subjetiva, expressões artísticas, literárias, linguísticas e/ou científicas são passíveis de leitura, compreensão, interpretação e críticas, sendo que o leitor crítico pode participar da construção de seu sentido originado da historicidade dos textos. Acrescenta ainda que “[...] os estudos da vida cotidiana é uma encruzilhada de abordagens que tem como ponto em comum o mundo da experiência humana, que inclui ações, atitudes, hábitos, religião, rituais religiosos, comportamentos e valores considerados o ápice central da demanda de uma sociedade”.

Para Gramsci (1990) as relações do sujeito com o seu contexto social atestam que este mesmo sujeito social, ele conta, registra e estrutura a sua própria história pessoal e social. Dentre estes entrelaçares de vivências e experiências que contribuem para construção de identidade dos sujeitos sociais, surge o mito cultural que possui importante função social e assegura a aculturação social dos grupos¹, além de fornecer uma justificativa à ordem e a conduta social, favorece a coesão e a solidariedade entre os grupos. É, portanto através do mito cultural que o homem esboça os seus princípios e valores. Ele é sentido e vivido antes de ser inteligível e formulado. É uma forma real de estar no mundo, uma apreensão das coisas e dos seres, das

¹ O fenômeno de aculturação provém do contato entre sociedades distintas e pode ocorrer em diferentes períodos históricos, dependendo apenas da existência do contato entre culturas diversas, constituindo-se, assim, um processo de sujeição social. (Bosi, Alfredo, 1992).

condutas e das atitudes, da inserção do homem na sua realidade e no mundo. E sobre esta questão, Gramsci (1990) elabora um paralelo de oposição entre a concepção de cultura e no primeiro conceito, o autor considera que “[...] a cultura conservadora é aquela que aborda o tema social como um saber enciclopédico, como uma capacidade de acumular dados que faz com que certas pessoas acreditem serem superiores ao resto da humanidade, através de um intelectualismo deletério². No segundo conceito Gramsci (1990) defende o termo cultura como sendo um processo de autodomínio de informação e conhecimento do sujeito que consiste na base de uma consciência crítica unitária desenvolvimentista ou uma *nova cultura*³”. Nesse nível de compreensão o autor esclarece que:

A cultura é algo bem diverso, consiste na organização, disciplina do próprio eu interior, na apropriação da própria personalidade, conquista de consciência superior e, é graças a esse conjunto de habilidades, que o sujeito consegue compreender o próprio valor histórico da sociedade como um todo, bem como, sua própria função como sujeito crítico capaz de interagir e criticar a diversidade do ambiente, em que, estão inseridos, seus direitos e deveres.

Os cientistas sociais Horkheimer e Adorno (2006) afirmam que a sociedade é um prolongamento da natureza ameaçadora enquanto

² É um tipo de conhecimento no qual o sujeito se contempla sob a forma de um recipiente preenchido e sustentado com dados empírico, com fatos brutos e desconexos, porém apto como uma máquina para responder a diversos estímulos do mundo externo. Essa forma de cultura é muito nociva para uma sociedade cambiante e, só serve para produzir um bando de falsos intelectuais, desorientados e fantasiosos, tão nocivo para a vida social, quanto os micróbios da tuberculose, da hanseníase, da sífilis, e/ou do HIV para a saúde física do ser humano.

³ A nova cultura consiste na formação intelectual crítica do sujeito adquirida através da dinâmica cultural, que tem por princípio a politização e consciência do homem individual e coletivo, político e histórico, conseqüentemente, preparado para a construção e participação política na construção de uma sociedade e, decidir sobre seu destino por meio do pensar livre.

compulsão duradora e organizada que se reproduz no indivíduo como uma autoconservação e conseqüentemente repercute sobre a natureza enquanto dominação social. Nesse sentido o autor faz ressaltar que em uma sociedade em que os sentimentos religiosos, bem como o legado dos conflitos sociopolíticos estão disponíveis à venda no mercado; onde os representantes do povo, eleitos pelo próprio povo, segundo as regras das sociedades que se dizem democrática, estes representantes negociam por detrás das portas o território e a vida das nações; enquanto a sociedade esperta especula a alta do preço do petróleo, do dólar e do euro; uma sociedade criada pela mídia, que a elege através dos meios de comunicação de massa e das redes sociais, é esta mesma mídia que a desmascara e a legitima através dos seus próprios meios de comunicação. Da mesma forma difunde e estimula a prática do banditismo e das fraudes políticas; essa sociedade, na qual a política não é mais somente um negócio, mas o negócio é a política inteira. Essa sociedade que se nutre de indignação contra a violência capitalista e o retrógrado mercantilismo e, se alia a um mundo sacralizado atribuindo poderes de abstração a sujeitos inidôneos, sem um mínimo de responsabilidade moral para administrar uma nação e, tão pouco, para gerir sobre os destinos dos sujeitos sociais, mesmo assim, tornam-se líderes políticos.

Nesse sentido é importante, mais uma vez, ressaltar o pensamento dos cientistas Horkheimer e Adorno (2006) quando enfatiza que existe uma falta de autonomia dos sujeitos sociais para a escolha de seus representantes. E, esta impotência se deve, ainda, a carência de educação e de informação para que estes sujeitos possam desenvolver a massa crítica e, possam eleger seus representantes, assim como, conhecer seus direitos e deveres como cidadãos, conhecer e ter acesso à informação e aos registros dos fatos

políticos e históricos de forma transparente. Bem como, ter acesso às redes sociais de informação e comunicação que são ferramentas necessárias e indispensáveis para a promoção de conhecimento do sujeito autônomo, crítico e, conseqüentemente preparado para a participação e decisão democrática sobre o papel político da sociedade em que está inserido. O conceito desses autores será tratado e discutido mais adiante e certamente, dará mais ênfase ao argumento utilizado neste estudo.

1.2. O Episódio do cangaço e sua representatividade na historiografia do Brasil

O Brasil como toda e qualquer sociedade emergente viveu e vive simultaneamente, diversas idades histórico-sociais e cada um destes estágios históricos segundo Fernandes (1977) corresponde a uma situação sociopolítica e humana que de fato impregnou e/ou impregnam as situações mais contrastantes do substrato sociocultural da comunidade brasileira, que põem à luz das ciências sociais, um conjunto de diferentes padrões de integração social do povo ao longo de sua formação e, de sua evolução no tempo e no espaço. E, todas estas fases podem ser explicadas através da história, da literatura clássica, da arte, dos usos e costumes, do cinema, do teatro, da música, dos ensaios, da mídia e em diversos outros contextos e meios de informação e comunicação de massa.

Portanto para esta investigação foi dada ênfase sobre crise sociopolítica vivenciada pela sociedade brasileira e, em particular, a sociedade nordestina durante os finais do século XVIII, até a primeira metade do século XX. Período este, que pode ser considerado como “a era do cangaço” que foi um período em que ocorreram inúmeros conflitos

sociais e, uma guerra sangrenta que se instalou no âmago da sociedade brasileira entre os coronéis (grandes latifundiários) contra a classe popular, tal como, uma célula cancerígena que se multiplicou, formando inúmeras colônias neoplásicas compondo um tumor maligno, na vã ilusão do egoísmo escravocrata dos senhores de engenho, intitulados de coronéis e, do autoritarismo irracional destes, tal como, animais embrutecidos sobre a posse da terra, ação esta, que ganhou forma gigantesca de ditadura durante muitos anos na sociedade brasileira e, que até os dias de hoje permanecem, ainda, encravada na organização sociopolítica do Brasil.

1.3. A anarquia política, o coronelismo: berço da sociedade brasileira

A base da sociedade brasileira foi construída sob o auspício da colonização europeia que marcou e definiu as raízes étnicas e culturais marcadas pela conquista e pela fome de poder dos colonizadores sobre as terras brasileiras durante o império e sob a República. Nos bastidores dessa gana de poder já em pleno século XIX surge a figura do coronel definida por Reis (1983) como uma espécie de caudilho⁴ ou um produto típico regional que dominavam e exploravam o território brasileiro pela força e autoritarismo escravizando, espoliando e assassinando a população. Em consequência desses abusos e da força ditatorial reinante, se sobressaiu da classe social inúmeros grupos formados por camponeses, pessoas simples que se revoltaram com a forma de governo e, com as tomadas de suas terras à força e, com a expulsão dos pequenos produtores rurais. Estes grupos

⁴ Caudilho (em espanhol, *caudillo*) refere-se a um líder político-militar no comando de uma força autoritária. Está comumente associada ao sistema de ditadura impregnado na América Latina durante os século XIX e início do século XX ou relacionado à época Franquista.

passaram a reivindicar mudanças, participação na política, moralização das eleições e institucionalização da democracia e dos seus direitos. Pois, se sentiam excluídos e marginalizados, porque deixaram de ser os donos de suas próprias terras e passaram a ser escravos e serviçais dos grandes latifundiários, os senhores abastados do poder. E, quando havia resistência, os grupos revoltosos eram expulsos das suas próprias terras, eram perseguidos e assassinados impunemente, muitas vezes juntamente com toda a sua família para servir de exemplo aos outros que ousassem a desrespeitar as ordens dos coronéis, senhores abastados do governo.

Por este motivo, muitos destes grupos se evadiram pelo sertão adentro e se dividiram em bandos armados, ditando suas próprias regras de conduta e suas próprias leis. Vagavam de um estado para outro dentro da região Nordeste, espalhavam o medo pelo sertão nordestino, saqueavam as fazendas, atacavam comboios enfrentavam as forças policiais do governo sequestravam fazendeiros para obtenção de resgates e outros. Aqueles que respeitavam e acatavam as ordens dos cangaceiros não sofriam, pelo contrário, eram muitas vezes ajudados. Esta atitude, fez com que os cangaceiros fossem respeitados e até mesmo admirados pela população.

Para os historiadores um dos precursores do cangaço⁵ foi o lendário José Gomes, o endiabrado “*Cabeleira*”, que aterrorizou as terras pernambucanas por volta de 1775. Outro que marcou época foi o potiguar, Jesuíno Alves de Melo Calado, o *Jesuíno Brilhante* (1844-1879), que ficou famoso por distribuir entre os pobres os alimentos que saqueava dos comboios do governo. Mas o primeiro a merecer o título de rei do cangaço,

⁵ O Cangaço é a denominação dada ao tipo de luta armada ocorrida no sertão do Nordeste brasileiro proveniente das violentas disputas entre famílias poderosas e a sociedade menos favorecida pela falta de perspectivas de ascensão social numa região de grande miséria como no Nordeste, durante finais do século XVIII à primeira metade do século XX.

pela ousadia de suas ações, foi o pernambucano, Antônio Silvino (1875-1944) conhecido como, o *Rifle de Ouro*, que foi preso após um combate com a polícia, sendo substituído em 1922, por Virgulino Ferreira da Silva, (1898-1938) conhecido por *Lampião*, que ingressou no bando aos 24 anos e se destacou como líder máximo dos cangaceiros, por ser exímio estrategista, pela destreza em manejar o rifle e, pela valentia demonstrada nas pelepas entre os grupos de camponeses e a polícia, daí recebeu o apelido de *Lampião*, e se tornou personagem do imaginário brasileiro, como uma figura revolucionária que questionava, lutava em defesa da população carente, ofendida em seus direitos, e subordinadas à tirania e aos requintes de crueldades do coronelismo que imperava naquela época em todo o Brasil e com mais intensidade na região Nordeste.

Nesse sentido é importante ressaltar que a trajetória histórica da saga do cangaço no seio da sociedade nordestina sintetiza a ação, reação e a repercussão destes atores sociais, personagens convertidos em autênticos heróis mortos, que desafiaram a tirania dos ditadores escravocratas daquela época. E, que por sua vez, continuam vivos na memória historiográfica da sociedade brasileira e, que se tornaram mitos culturais construídos, a partir de, um conjunto de valores, conflitos sociais, usos e costumes permeados de valores culturais, que revela o modo de ser do sujeito social no ambiente em que vive e que perpassam épocas e obliteram os séculos fazendo sucesso em meio as mais radicais transformações socioculturais.

2. O CANGAÇO NAS LETRAS CLÁSSICAS, NO CINEMA, E NA CULTURA POPULAR

A Literatura Brasileira contempla inúmeras situações em que os conflitos ideológicos e sociais vêm à tona desde os tempos coloniais, do

império, das Repúblicas Velhas ou República Contemporânea, Liberal ou Antiliberal, Marxista e/ou, outra forma que possa classificar e /ou analisar determinados contextos da sociedade, porém a relação travada entre a história e a literatura é uma relação que se estabelece, a partir, de estudos, análises e interpretações de textos que permite o reconhecimento dos diversos níveis estético e social. Portanto, torna-se necessário mapear as semelhanças ou analogias entre a técnica literária e a historiografia uma vez que ambas lidam com fenômenos sociais e a rigor com a dinâmica da interdisciplinaridade do conhecimento e da informação.

Ribeiro (2002) e outros admitem que a literatura se constitua como uma dinâmica social, uma espécie de energia histórica que trafega pelo circuito do discurso, envolvendo igualmente e, com a mesma intensidade autor/texto/leitor, provocando uma identificação/desidentificação entre estes três momentos, portanto torna-se impossível estudá-las sem relacioná-las. Afirma ainda que, o confronto entre as dimensões da literatura e da história servem para esclarecer e definir, cada vez mais a trajetória das sociedades em primeiro lugar e da humanidade como um todo. Portanto a essência da literatura como veículo de informação é envolver atores sociais claramente definidos no contexto da realidade histórica e social de forma inédita. Dessa forma enquanto instituição social viva, a literatura tem que ser entendida como registro do processo histórico, político, filosófico, semiótico linguístico, individual, coletivo e social. Uma vez que, o contexto histórico-

literário transcende o texto para assumir o discurso que conta minimamente às dimensões do enunciador⁶, do enunciado e do enunciatário⁷.

Sevcenko (2003) acrescenta que as obras produzidas entre finais do século XVIII até a primeira metade do século XX foram inspiradas nas linhagens intelectuais do realismo, do liberalismo e do positivismo, portanto assinalam nitidamente o amplo processo de desestabilização e reajustamento social e republicano marcado por uma série contínua de crises políticas, inúmeros e sangrentos conflitos sociais, grandes ondas de degolas, assassinatos, exílios e deportações.

Cabe, portanto, assinalar algumas das obras literárias brasileiras que servem com pontos de referências para identificar o fenômeno do Cangaço na região Nordeste do Brasil e, a trajetória histórica e social desta época, tais como: *O Cabeleira (1876)* de Franklin Távora descreve temas do sertão nordestino em seus romances e contos, faz emergir a problemática do Norte e do Nordeste do Brasil, com sua paisagem, seu linguajar, seu povo, seu status; *Pedra Bonita e Cangaceiros (1938)* de José Lins do Rego, romances que dão início a narrativa sobre o ciclo do cangaço associado ao misticismo messiânico e ao flagelo das secas. É uma rica fonte temática, que aborda com destaque a oralidade e a narrativa do povo pernambucano, e sobre a tragédia sertaneja dos nordestinos durante o império do

⁶ O enunciador é o sujeito empírico que ao proferir a palavra 'EU', implanta um 'TU' diante de si, ao mesmo tempo em que o EU e TU mesclam-se e, se inscrevem imediatamente num determinado tempo e espaço, produzindo um enunciado que é sempre repetível e historicamente assinalado.

⁷ Todo texto, além de dialogar com diferentes vozes por meio de vários mecanismos linguísticos, dialoga também com os dizeres da sociedade. Na medida, que o enunciatário, ao depreender os sentidos, julga-os em função de seu repertório e conhecimento adquirido.

coronelismo; *Vidas Secas (1938)* de Graciliano Ramos é um dos livros mais importantes da literatura brasileira, aborda a situação de uma família de retirantes do sertão brasileiro, sendo a sua vida sub-humana condicionada diante de problemas sociais como a seca, a pobreza, e a fome. Esta intimamente ligado ao cangaço. E, Possui uma forte ligação com a atual situação social do Brasil; *Fogo Morto (1943)* de José Lins do Rego, é uma obra de feição realista, revela o processo de mudanças sociais passados no Nordeste brasileiro, desde o Segundo Reinado até as primeiras décadas do século XX. Expressa o mundo da casa grande e o mundo da senzala com as consequências sociais do relacionamento entre ambos. É considerado pelos críticos e literatos da Academia Brasileira de Letras como um documento sociológico, que retrata o Nordeste e o império da oligarquia composta pelos senhores de engenho; *Terras do Sem-Fim (1943)* de Jorge Amado é uma obra de grandes proporções épicas, narra a formação da zona cacauceira do estado da Bahia, região Nordeste do Brasil. Denuncia claramente o patriarcalismo, o clientelismo e a violência do sertão, baseado na lei do mais forte e, na demonstração do poder, evidenciando com isso, a injustiça social e a exploração dos pequenos agricultores e trabalhadores, vítima da ambição dos coronéis sertanejos; *Auto da Compadecida (1955)* de Ariano Suassuna é considerada uma obra de cunho regionalista que relata o drama do povo nordestino diante da seca, da ausência de políticas sociais durante o imperio do coronelismo, insere elementos da literatura de cordel, de gênero comédia apresenta traços do barroco católico brasileiro, mistura de cultura popular e os rasgos da linguagem oral do povo nrdestino; *Grande Sertão: Veredas (1956)* de João Guimarães Rosa descreve as características, atitudes e modos e da vida dos cangaceiros nas veredas nordestinas, tornou-se uma das mais

importantes obras da Literatura Brasileira; *Memorial de Maria Moura (1992)* de Rachel de Queiroz relata em mínimos detalhes a cultura nordestina, o homem nordestino e, principalmente, a mulher nordestina, permitindo a revisão do passado, e os rastros deixados pelos antepassados.

É importante também esclarecer que, tanto estas obras que foram citadas, como as demais outras que se encontram registradas no compêndio da Literatura Clássica Brasileira e que se alinham ao tema das tragédias da oligarquia no Brasil⁸ e a era do cangaço durante os anos de 1889 a 1930, todas estas obras, em consequência da revolução tecnológica da informação e da comunicação, já passaram pelo processo de adaptação e hibridação das tecnologias audiovisuais da cinematografia brasileira. E, dessa forma assumem o perfil de documentação audiovisual e/ou filme histórico, cujo objetivo é registrar disseminar e informar a comunidade sobre os fatos históricos e sociais da comunidade brasileira nos seus diversos momentos e contextos históricos.

2.1. A essência do filme histórico brasileiro

Sobre o tema do filme histórico-documental Grierson (1997) considera que é extremamente necessário reconhecer a mensagem que o enredo histórico-literário quer transmitir para o público em sua natureza viva assim como, o comportamento, usos e costumes da sociedade e dos sujeitos sociais, a fim de envolver os cidadãos nas questões sociopolíticas, econômicas e culturais do mundo em que vive. Uma vez que, a imagem

⁸ Oligarquia foi uma forma de governo que existiu no Brasil entre (1889-1930) liderada por uma elite de grandes proprietários rurais e pecuaristas (conhecidos como coronéis), que extinguiram os direitos e interesses sociais de grande parte da população brasileira nordestina.

audiovisual, por excelência, é um recurso que exerce a função informativa e documental que torna a realidade mais próxima à medida que expressa conceitos abstratos, amplia concepções e pontos de vistas, simplifica a compreensão da realidade e, estimula a reflexão sobre fatos e acontecimentos. Assumindo, no entanto, a função social de informar, comunicar e disseminar a informação. Afirmo ainda que “[...] o filme histórico-documental é um canal de comunicação com missão social, possui uma responsabilidade cívica em torno dos ideais de cidadania, contribui para a formação dos cidadãos, mostrando os dilemas sociais entre os sujeitos e a comunidade a qual ele pertence”.

A propósito do filme histórico (Gutfreind, Stigger, Brendler, 2008) argumentam que o filme histórico está intrinsecamente ligado à verdadeira realidade social, não podendo ser encontrada apenas nos detalhes superficiais da vida cotidiana, mas nas relações sentimentais, comportamentais, sociolinguística, usos e costumes, assim como, nas atitudes subjacentes que revelam circunstâncias e historicidades extraordinárias sobre os sujeitos e, sobre contexto social em que estes estão inseridos. Neste sentido discorrem que:

O filme histórico deve ser compreendido como uma estrutura plural que engloba produção, consumo, práticas, criatividade e diferentes valores que dizem respeito a uma sociedade específica. Nesse sentido, ao cinema concerne à organização sociocultural da sua produção e, ao mesmo tempo, à experiência fílmica que aporta a uma sociedade específica; mais particularmente, podemos dizer que o cinema, assim como outras mídias, funciona como um produto de base da sociedade contemporânea, da consciência e da experiência dos indivíduos de uma determinada sociedade.

Com base neste conceito cabe salientar que, para estudar o filme histórico e suas peculiaridades, faz-se necessário, estudar o cinema em sua linguagem e intertextualidade, assim como, a relação entre os interlocutores, de tal forma que a linguagem não possa ser vista como um ato individual, mas social, ou seja, a significação e o próprio signo de forma enunciativa e contextual.

Para Brait (2001) o cinema tem um sistema de signos que se articulam de forma especial no sentido de construir uma realidade e de representá-la, envolvendo o receptor de diversas maneiras, de acordo com o estilo da obra e do diretor, muitas vezes aproximando-se da realidade objetiva, outras vezes criando uma ficção ou uma verossimilhança, capaz de envolver as formas de articulação das imagens que passam a fazer parte da própria linguagem cinematográfica. Lukács (1981) conceitua que o filme histórico possui a finalidade de mostrar o homem como elemento de uma realidade objetiva, uma forma de representação centrada no sujeito social em seu ambiente e vice-versa. Permitindo, portanto relacionar a objetividade do sujeito com o mundo material e acrescenta que:

A capacidade do filme histórico consiste em unir o audiovisual com o sonoro e produzindo modos heterogêneos de captação e representação visuais da realidade, minimiza a objetividade indeterminada. Sendo assim, a imagem em movimento e a sonoridade devem ser consideradas como aspectos fundamentais para aproximar o filme da vida cotidiana. Nesse sentida Nova (2013) afirma que relação cinema-história torna-se uma recíproca verdadeira ma como verdadeira quando parte-se da premissa de que todo filme é um documento, quando este filme corresponde a um vestígio de um acontecimento que teve existência no passado, seja ele

imediatamente ou remoto. Acrescenta ainda que “[...] para que um filme se torne um documento válido para a investigação historiográfica ele tem que estar relacionado fundamentalmente com dois pontos: a concepção de história do pesquisador e o valor intrínseco do documento”.

Na concepção de Rosenstone citado por Moço (2009) o filme como documento histórico consiste em contar a história como uma história, como um conto com começo, meio e fim. Um conto que deixa uma lição de moral, embutido em uma visão mais ampla de história, que é sempre progressiva. Tais argumentos segundo Rosenstone “[...] enfatizam qualquer que seja o aspecto do passado, ou a lição histórica absorvida da tela, elas serão sempre formadas por histórias da sociedade, uma noção de progresso, uma ênfase no indivíduo, uma única interpretação, um exagero nos estados emocionais e/ou um foco na superfície do mundo”. Enfim o filme histórico vai sempre incluir imagens inventadas e, quando muito, verdadeiras no sentido de que elas simbolizam, condensam ou resumem uma grande quantidade de dados referente aos aspectos históricos e sociais isolados e/ou coletivos das comunidades; verdadeiras no sentido de que elas reportam um sentido global do passado.

Nesse sentido, é possível afirmar que os filmes sempre misturam coisas que realmente aconteceram com coisas que poderiam ter acontecido; coisas que comprimem um bocado do que aconteceu para que eles caibam na restrição visual e temporal do meio e da forma. Porém este inter-relacionamento entre: história, literatura e, cinema passam a produzir uma polissemia de imagens e interação de valores que promovem a construção de um novo discurso.

Salientando que nesta cadeia de interação entre a história social, a literatura e a produção cinematográfica, de fato, existem uma confluência muito forte que faz gerar uma verdadeira reciprocidade de informação. E, é nesse contexto que a cinematografia brasileira apoia suas bases para exercer o papel de rede social, apontando os fatos históricos de forma relevante, instigando questionamentos, formulando críticas, não somente denunciando a ausência de políticas sociais e as tragédias urbanas, mas registrando também, o estilo de vida, as crenças, usos e costumes do povo brasileiro, permitindo assim, uma visão do passado e do presente, estimulando a sociedade para aquisição de uma visão crítica e, uma possível tomada de decisão.

2.2. Danças e folguedos populares reverenciam Lampião

As danças folclóricas brasileiras são muito representativas, caracterizam-se por músicas animadas com letras simples, populares, figurinos e cenários da cultura local. Estas danças são realizadas, geralmente em espaços públicos, nas praças e/ou nas ruas. As danças folclóricas e os folguedos populares que compoem o repertório nordestino evoluíram de várias maneiras a partir de antigos rituais culturais, mágicos e religiosos. Ribeiro (2004) define a dança folclórica como manifestações de determinados grupos étnicos, caracteriza-se por se situar e se desenvolver dentro da cultura espontânea, informal, ou seja, é aprendida pela observação e imitação direta, pela repetição e pela tradição. Dentre inúmeras danças populares do sertão nordestino disseminada pelos meios de comunicação de

massa destaca-se o xaxado⁹ e o baião¹⁰ conhecidas também como, “*a dança de cangaceiro, dos cabras de Lampião*” que é um estilo de dança folclórica própria do sertão pernambucano que se espalhou por todo o Nordeste. A denominação de *xaxado* foi dado devido aos ruídos (xá-xá-xá) das sandálias dos cangaceiros que faziam ao arrastarem sobre o solo durante as comemorações celebradas nos momentos de glória do grupo de cangaceiros, do então, Virgulino Ferreira da Silva, o "Lampião", e seu bando. Segundo os pesquisadores, os próprios cangaceiros foram os idealizadores deste estilo de dança, bem como, autores das músicas e das letras de gênero pejorativo que perfazem o conjunto da coreografia do xaxado. A coreografia se dá em passos rápidos “sapateados” e as batidas no solo com os rifles ou fuzis, às vezes disparam tiros de pólvora seca, com efeitos especiais. Conforme mostra a figura 1 a indumentária dos dançarinos do xaxado revela o estilo próprio dos cangaceiros, as roupas são de couro em tons marrons escuros, chapéu de couro e alpercata do mesmo material. E o cenário é construído para dar uma visão da ambientação do sertão onde os bailes aconteciam, com a presença da vegetação cactáceas que faz parte da flora nordestina, com a simplicidade do povo, da pobreza, da seca e, da presença do único meio de transporte dos sertanejos nordestinos que era o cavalo.

⁹ Xaxado é uma dança popular Brasileira originada nas regiões do Agreste e do Sertão do estado Pernambuco, muito praticada no passado pelos cangaceiros da região, em celebração às suas vitórias.

¹⁰ O baião é um ritmo musical nordestino, acompanhado de dança, muito popular na região Nordeste e Norte do Brasil. Cujas temáticas são o cotidiano dos nordestinos a seca e as dificuldades da vida. Foi disseminado e popularizado pelos quatro cantos do Nordeste brasileiro através dos músicos Luiz Gonzaga, o rei do baião e, Humberto Teixeira, o doutor do baião.



Fig. 1 Grupo de dançarinos do Xaxado
Fonte: pt.wikipedia.org/wiki/Xaxado

2.3. A arte do barro, também conta a historia do cangaço

A arte do barro é uma atividade milenar existente há mais de 3.000 anos antes de Cristo. No Brasil é uma prática muito representativa para a cultura popular. O artesanato de barro é uma produção espontânea que parte da sensibilidade e ingenuidade do artesão que usa o barro para criar algo que lhe proporcione prazer, beleza e arte, fazendo do artesanato uma fonte de renda para sua subsistência. Neste estilo de arte o povo nordestino narra a sua historia articulada como linguagem simbólica capaz de revelar manifestações fundamentais das experiências socioculturais e étnicas da comunidade. Os artesãos do barro são artistas anônimos espalhados pelos sertões do Norte e Nordeste do Brasil e particularmente em Pernambuco, em que as características fundamentais desta produção consistem na criação de imagens de personalidades públicas e, reprodução de determinados acontecimentos e/ou voltados para o cotidiano social e cultural. E neste contexto o cangaço e a figura de Lampião são exaltados com muita eloquência pelas mãos destes artistas. Conforme mostra a figura 2.



Figura 2. Esculturas de barro de Lampião e seu bando
Fonte: luzgaldinoartesanato.blogspot.com/casais-de-lampiao-e-maria.html.

2.4. Exaltação a Lampião na Literatura de Cordel e na Xilogravura

A literatura de cordel é uma espécie de poesia popular que é impressa e divulgada em folhetos ilustrados com o processo de xilogravura. Dias (2010) afirma que algumas das raízes métricas e estéticas dos folhetos de cordel certamente podem ser encontradas nas tradições orais muito difundidas no interior do Nordeste brasileiro. No Brasil, este meio de comunicação e informação teve grande repercussão a partir de 1830, período este considerado historicamente, como ponto de partida da poesia popular

nordestina e, a sua expansão se deu em decorrência da situação de flagelo em que se encontravam a população dos sertões nordestinos e, das áreas que compunham o polígono das secas e demais regiões afetadas pela pobreza, pela falta de políticas públicas, do distanciamento dos grandes centros urbanos e do total abandono dispensado pelos governos, onde o coronel proprietário de enormes terras ditavam as leis e o modo de vida daquela sociedade. Foi nesta fonte em que os historiadores, os literatos e o próprio povo sertanejo nordestino puderam se alimentar e talhar o perfil das gentes sofridas, porém valentes, capazes de construir o seu repertório poético e satírico. E, através dos folhetos de cordel eles puderam fazer críticas ao governo, como também, escarnecer, zombar e/ou enaltecer personalidades da sociedade civil. Esta atividade era exercida, na maioria das vezes, pelos cegos cantadores de feira que sempre traziam novidades sobre os feitos dos bandos de cangaceiros que circulavam na região. Estas formas de comunicações e/ou manifestações orais que ocorriam naquela época, ainda são muito utilizadas nos tempos atuais e, são apresentadas de duas formas que são: *as cantorias e os desafios – ou pejejas*. Segundo Dias (2010) na realidade estas duas modalidades se misturam nos eventos em que se apresentam os cantadores ou repentistas. A temática do cordel é construída basicamente num conto feito em versos épicos¹¹, em poemas longos, utilizando vários formatos de estrofes, versos e rimas. Cujo objetivo é contar uma história de ficção, verdade, paródia, ironia, tragédia, humor, narrativa de um acontecimento, etc. Seus divulgadores recitam e/ou cantam nas feiras, nas ruas e praças seus cantares e desafios que na maioria das vezes são textos

¹¹ Os versos são classificados de acordo com o número de sílabas poéticas que possuem.

improvisados. Quanto ao formato das estrofes¹² o cordel utiliza as quadras, as sextilhas ou sextas, as sétimas, as oitavas, as décimas e demais outros formatos. Os versos são quase que uniformemente redondilhas maiores. Quanto às rimas¹³ não existe o cuidado do autor em formar rimas ricas, nem tão pouco, a obrigação de apresentar rima em todos os versos. Porém se utilizam muito o ritmo e/ou métrica¹⁴ que vai se repetindo ao longo da história.

A título de exemplificação, foi selecionado um poema de cordel de autoria de Guaipuan Vieira, que é uma sátira que o autor faz sobre a mudança do ambiente e do comportamento de Lampião ao chegar ao céu, este poema é composto por 32 estrofes e, apresenta todas as características intrínsecas e recursos literários utilizados nas composições de cordel.

A CHEGADA DE LAMPIÃO NO CÉU

Autor: Guaipuan Vieira

¹² Estrofe é agrupamento de versos que são classificadas de acordo com o número de versos.

¹³ Rimas são as coincidências sonoras das vogais tônicas entre duas ou mais palavras, e ou sílabas que completam o final vocabular do verso.

¹⁴ Ritmo são as sucessões de sons fortes, sílabas tônicas e sons fracos, sílabas átonas, repetidos com intervalos regulares ou variados em um poema.

Foi numa Semana Santa	Uma legião de santos	O pelotão apressado
Tava o céu em oração	Ao seu lado apareceu.	Ligeiro marcou presença
São Pedro estava na porta	São Jorge chegou na frente	Pedro disse a Lampião:
Refazendo anotação	Com sua lança afiada	Eu lhe peço com licença
Daqueles santos faltosos	Lampião baixou os óculos	Saia já da porta santa
	Vendo aquilo deu risada	Ou haverá desavença.
Quando chegou Lampião.		Lampião lhe respondeu:
Pedro pulou da cadeira	Pedro disse: Jorge expulse	Mas que santo é o senhor?
Do susto que recebeu	Ele da santa morada.	Não aprendeu com Jesus
Puxou as cordas do sino	E tocou Jorge a corneta	Excluir ódio e rancor?...
Bem forte nele bateu	Chamando sua guarnição	Trago paz nesta missão
	Numa corrente de força	Não precisa ter temor...
	Cada santo em oração	
	Pra que o santo Pai	
	Celeste	
	Não ouvisse a confusão	

2.4.1. Xilogravura o modo de contar a história e a cultura nordestina

A xilogravura é a arte feita de imaginação, é um gênero de arte popular em que a crença e o simbolismo mitológico são multifacetados e se abrem a uma infinidade de interpretações e entendimentos. O fantástico

mundo da xilogravura brasileira segundo Jacob (1987) consiste no maravilhoso mundo entre as formas (desenhos) e o comportamento dos personagens (sujeitos sociais). São situações criadas a partir do contexto social, com o recurso de formas satíricas¹⁵ cujo sentido é criticar o mal da realidade social através de uma sátira entre o ser humano e as entidades cósmicas (mitos). Esta relação é uma constante na cultura brasileira e pertence a uma dualidade definida pela veia poética e subjetividade do artista. Desta criatividade surge a consciência crítica do sujeito sobre as suas necessidades, sobre o caos social que passa a deslumbrar-se dando corpo a este saber através da criação de imagens que possuem inesgotável possibilidade de entendimentos e interpretações.

A era do cangaço foi um momento histórico para a população nordestina abarcou dois séculos de lutas sangrentas contra o colonialismo, uma espécie de disputa entre a supremacia e hegemonia¹⁶, nesse sentido os acontecimentos tornaram-se bastante representativos e para esta realidade os xilógrafos criaram diversas formas e imagens para registrar e comunicar a sociedade local e, também criticar o óbvio comportamento dos sujeitos imbricados naquele contexto. Portanto, a este conceito de xilografia como arte popular ancoradas na manifestação sociocultural do homem como sujeito social, além e aquém da história, da cultura e da crença do povo abre-se o campo para a apreciação da xilogravura como arte capaz de revelar as façanhas de Lampião e seu grupo. Conforme mostra a figura a figura 3 a aparência exterior destas imagens são simples, porém estes elementos abrem infinitas interpretações e entendimentos.

¹⁵ Trata-se de meios de comunicação através de imagens e/ou linguagem mordaz utilizadas de forma humorística para zombar, criticar e ironizar pessoas e/ou atos políticos e sociais.

¹⁶ Superioridade absoluta.



Figura 3. Capas de Folhetos de cordel sobre Lampião e a arte xilográfica
 Fonte: www.literaturadecordel.com

2.5. Música nordestina, um culto a Lampião e Maria Bonita

A música é considerada dentre as sete artes liberais uma forma de arte que se constitui basicamente em combinar sons e silêncio seguindo uma pré-organização ao longo do tempo. Derivada do vocábulo do grego, *musa* significa inspiração, poesia, harmonia e encanto. Alguns pesquisadores admitem que o compositor da música inspira-se sempre em uma matéria sonora, cujos dados perceptíveis podem ser reagrupados para construir uma matéria musical, que obedece a um objetivo de representação do eu do compositor, mediado pelo sentimento íntimo para expressar desde os mais nobres sentimentos de alegria, amor, até o desencadeamento dos mais baixos instintos de tristeza de ódio, desprezo, insulto, numa concentração devotada pela harmonia da linguagem poética.

Hansen (1942) da Faculdade de Música Eastman da Universidade de New York afirma que “[...] a música é uma arte curiosamente sutil, com inúmeras conotações emocionais diferentes. Ela é composta de muitos ingredientes e, de acordo com a proporção desses componentes, pode ser calmante ou revigorante, enobrecedora ou vulgarizante, filosófica ou frenética, tem poderes, tanto, para o mal, como, para o bem”. Acrescenta ainda que, a música pode ser uma expressão da perspectiva que o compositor tem da vida, além da possibilidade de se comunicar em níveis culturais, a música pode se comunicar num nível universal, independentemente de suas associações culturais e históricas. O cantor, cineasta e, compositor Taylor (1996), admite que a música possua caracteres distintivos tanto culturais, locais, regionais e, também em seus diversos estilos, épocas etc. Embora todas possuam a capacidade de falar a língua do povo e da cultura que a define.

Tinhorão (1990) jornalista e crítico da música brasileira admite que a música popular brasileira devido à influência imigratória desde a época colonial apresenta uma grande diversidade. Segundo o autor a evolução da música popular urbana no Brasil foi edificada em uma sociedade diversificada, é dizer, em uma reunião de várias culturas correspondentes à realidade e ao nível de informação de cada camada em que a mesma sociedade se subdividiu. Esta subdivisão da cultura se deu em dois planos: a cultura do dominador e a cultura dos dominados, das camadas mais baixas da sociedade urbana e das áreas rurais, que não possuíam poder de decisão política. Portanto esse tipo de cultura passou a ser consumidas pela classe popular durante o período da República, até a época contemporânea ainda

apresentam traços fortemente culturais com influências europeizantes¹⁷ e o romantismo passou a ser um diferencial no subjetivo dos cantores e compositores.

Em meio a este embate temático buscou-se demonstrar a influência do contexto cultural sobre os estilos musicais, onde a arte e o sentimento humano se fundem para construir uma matéria musical, que obedece a um objetivo que é a representação do subjetivo do compositor e suas experiências culturais, mediado pelo realismo e sentimentalismo deste próprio sujeito.

Para exemplificar a teoria de Tinhorão (1990) de que a música popular nordestina está intimamente ligada ao contexto sociocultural do povo brasileiro, destacamos alguns compositores que com sua arte subjetiva souberam representar a forte tendência do povo nordestino tais como:

Luiz Gonzaga (1912-1989) foi compositor e cantor nordestino, fez aflorar em suas composições o sentimento regionalista sobre o descaso das autoridades políticas em face da problemática da seca que assola a região durante séculos. Portanto através das letras e da melodia, Luiz Gonzaga pode denunciar o abandono do povo nordestino e a problemática social da Região Nordeste. Por ser um homem simples e de poucos estudos utilizou uma linguagem própria do povo nordestino, particular da região das secas, com os seus sotaques e vícios de linguagem, porém carregada de sentido, capaz de resgatar a memória da sociedade brasileira. Mas o que mais chamava atenção em suas canções era o ritmo contagiante do Xaxado e Baião estilo próprio do compositor que contagiou não somente a massa nordestina, mas todo o Brasil. Marcena (2012) discorre que a linguagem e ao

¹⁷ Influências europeias.

sotaque do homem nordestino, são dois componentes marcantes e de suma importância à construção da linguagem glocalizada. A forma de falar dos nordestinos a princípio soa de forma engraçada aos ouvidos dos que moram em outras regiões do país, parecem, jocoso, porém são percebidos e respeitados como uma sonoridade própria, original, pulsante, que registra uma linguagem autêntica do povo nordestino.

No contexto do cangaço o compositor, Luiz Gonzaga fez uma pequena exaltação a Lampião com a música xaxado, a letra é simples, mas dá uma conotação do estilo de vida e divertimento dos cangaceiros nas suas horas de lazer. O compositor na sua sutileza fez uso de uma figura de linguagem figura de linguagem denominada *onomatopeia*¹⁸ na qual se reproduz o som do xá xá xá em todas as estrofes para dar uma sonoridade própria tanto do gênero musical, como da coreografia da dança do xaxado, que se dá arrastando as sandálias no solo, conforme a seguinte música.

XAXADO

*Xaxado é dança macha
Dos cabra de Lampião
Xaxado, xaxado, xaxado
Vem lá do sertão
Xaxado, meu bem, xaxado
Xaxado vem do sertão
É dança dos cangaceiros
Dos cabras de Lampião
Quando eu entro no xaxado
Ai meu Deus
Eu num paro não*

¹⁸ É uma figura de linguagem na qual se reproduz um som com um fonema ou palavra. A forma adjetiva é onomatopaico que se refere a ruídos, gritos, canto de animais, sons da natureza, barulho de máquinas, o timbre da voz humana fazem parte do universo das onomatopéias.

*Xaxado é dança macha
Primo do baião*

A toada sertaneja, também, é um estilo original de música popular do Brasil, que teve início na década de 20, é também conhecida como forró, música caipira por ter suas raízes fincadas na região Nordeste. A toada sertaneja se caracteriza por suas letras românticas, por um canto triste que comove e lembra a senzala, a tapera, a seca, o sofrimento, a fuga e a falta de políticas públicas sociais.

A música *Acorda Maria Bonita*, de autoria do cangaceiro, *Antonio dos Santos (Volta Seca)* foi escrita para Maria Bonita, a mulher que era a verdadeira paixão de Lampião. O compositor descreve através de um poema de três estrofes rimadas, o estilo de vida deles, sempre fugindo da polícia e, os traços físicos de Maria Bonita, que era uma moça franzina de estatura baixa, olhos escuros, cabelos negros e ondulados, pele morena clara. E emprega uma melodia fortemente emotiva e apaixonada que demonstra o amor que existiam entre Lampião e Maria Bonita.

Acorda Maria Bonita

*Acorda Maria Bonita
Levanta vai fazer o café
Que o dia já vem raiando
E a polícia já está de pé
Se eu soubesse que chorando
Empato a tua viagem
Meus olhos eram dois rios
Que não te davam passagem
Cabelos pretos anelados
Olhos castanhos delicados
Quem não ama a cor morena
Morre cego e não vê nada...*

Outra música, que pode ser utilizada para chamar à atenção sobre o contexto cultural e comportamental de Lampião e Maria Bonita são: *Mulher Nova, Bonita e Carinhosa*, do cantor e compositor, Zé Ramalho, em que o compositor escreve um poema de quatro estrofes com dez versos rimados e com refrão em todas as estrofes, com uma grande carga sentimental na melodia. O poema é uma exaltação da Mulher diante dos olhos e dos corações apaixonados dos grandes guerrilheiros. O compositor faz uma comparação entre fatos da história antiga com fatos contemporâneos. Em que, nos entremeados de guerra e paz existe a intromissão da figura da mulher como um ponto de referência para justificar o motivo das sangrentas batalhas, assim como, para apaziguar e acalmar os ânimos dos ferozes guerrilheiros. E, no final de cada estrofe o refrão se repete com a finalidade de enfatizar a paixão, o louco amor dos tiranos pela mulher amada. Nesses termos de comparação o autor utiliza a figura de *Lampião e Maria Bonita* sua amada, com quem viveu até o final de sua vida.

Mulher Nova, Bonita e Carinhosa (Zé Ramalho)

*Numa luta de gregos e troianos
Por Helena, a mulher de Menelau
Conta a história de um cavalo de pau
Terminava uma guerra de dez anos
Menelau, o maior dos espartanos
Venceu Páris, o grande sedutor
Humilhando a família de Heitor
Em defesa da honra caprichosa*

***Mulher nova, bonita e carinhosa
Faz o homem gemer sem sentir dor***

*Alexandre figura desumana
Fundador da famosa Alexandria
Conquistava na Grécia e destruía*

Quase toda a população Tebana
A beleza atrativa de Roxana
Dominava o maior conquistador
E depois de vencê-la, o vencedor
Entregou-se à pagã mais que formosa
Mulher nova bonita e carinhosa
Faz um homem gemer sem sentir dor
A mulher tem na face dois brilhantes
Condutores fiéis do seu destino
Quem não ama o sorriso feminino
Desconhece a poesia de Cervantes
A bravura dos grandes navegantes
Enfrentando a procela em seu furor
Se não fosse a mulher mimosa flor
A história seria mentirosa
Mulher nova, bonita e carinhosa
Faz o homem gemer sem sentir dor
Virgulino Ferreira, o Lampião
Bandoleiro das selvas nordestinas
Sem temer a perigo nem ruínas
Foi o rei do cangaço no sertão
Mas um dia sentiu no coração
O feitiço atrativo do amor
A mulata da terra do condor
Dominava uma fera perigosa
Mulher nova, bonita e carinhosa
Faz o homem gemer sem sentir dor

2.6. Registros fotográficos de Virgulino Ferreira, o Lampião

A fotografia documental segundo Burke (2001) é um bem histórico, científico, social, estético e utilitário para as ciências sociais. Ela deve ser analisada como imagens ou ícones, porque apresentam um imenso potencial de investigação interdisciplinar, principalmente, por permitirem o contato com uma realidade passada, a qual não deixa de fazer referência através da

sua representação. Mesmo estando de forma inexorável ligada à cena registrada, a fotografia não pode ser concebida como imitação do real, mas como “o registro da própria história”.

Sendo a fotografia um dos principais artefatos da história social, tal como, as fontes escritas, requer uma visão crítica externa do pesquisador e, uma metodologia epistemológica que avalie e certifique suas credenciais científicas, para esclarecer o sentido da imagem.

Lopez (2011) considera os documentos imagéticos como objetos capazes de produzir as melhores fontes de informações favorecendo uma compreensão global do seu significado e/ou conteúdo histórico e sociocultural. Para Carvalho e outros (1994) dentro do escopo empírico documental a fotografia é vista como unidade de valor histórico passível de tratamento técnico especializado. Trata-se de obras que apresentam propostas e/ou experiências de profissionais e que de certa maneira devam passar pelo processamento catalográfico e/ou arquivística para preservação da memória da sociedade.

Um exemplo concreto da fotografia como um artefato histórico que registra a era do cangaço e a presença marcante de Lampião na cultura nordestina é a coleção fotográfica composta por cinquenta fotografias de autoria do fotógrafo, Abraão Boto (1916) que compreende o período entre (1935 a 1970). As fotografias contêm imagens de *Lampião, rei do cangaço* e de sua mulher, *Maria Bonita*; de Lampião com o seu bando, além de soldados das volantes e do próprio fotógrafo Benjamim Abraão, no sertão de Alagoas. A coleção reúne, também, fotos da coleção particular do historiador Frederico Pernambucano de Mello, como: foto das cabeças de Lampião, Maria Bonita e dos cangaceiros, expostas em Piranhas, logo após o

massacre de Angicos (SE), e de outros cangaceiros. Esta coleção de fotografias encontra-se no Acervo da Fundação Joaquim Nabuco, cujos procedimentos técnicos para o acondicionamento, tratamento, preservação, e digitalização é realizado pelo Centro de História e Documentação Brasileira (CEHIBRA).



Figura 4- Fotos de Lampião e Maria Bonita

Fonte: Acervo da Fundação Joaquim Nabuco – CEHIBRA

2.7 As façanhas de Lampião no teatro

As dramatizações como forma artística surgiram no Brasil a partir da década de 20 em um estágio de realismo cultural. Para Rodrigues (1993), o modernismo fincou forte suas raízes na dramaturgia brasileira após a Semana de Arte Moderna, cujo objetivo era promover a educação e divulgar a cultura os hábitos e costumes de toda a sociedade. Que ele crê que seja uma forma natural de poder compartilhar as consequências benéficas da arte com todas as pessoas dentro do estado, de maneira igualitária. Dentro deste ideal modernista e realista o teatro ganha importância no aspecto social, por expor

assuntos polêmicos de maneira aberta, profunda, democrática e com a riqueza de detalhes que permitem o espectador criticar, debater, pensar nas próprias atitudes e posicionar-se diante daquilo que participa.

O teatrólogo, Marcena (2012) afirma em seu discurso que o cangaço é um dos temas mais fascinante e propício para se trabalhar na dramaturgia, pois reúne uma série de elementos que se ajustam bem ao ambiente sócio cultural. A quantidade de espetáculos em que o cangaço é utilizado como tema é vasta, porque o cangaço é um tema movido por conflitos pessoais e sociais, de vinganças atrevidas, de paixões intensas, de traições surpreendentes, de perseguições infundáveis, de eternas lutas do homem contra o Estado – personalizado nas *volantes* –, contra a aridez sertaneja, contra a falta de comida e de água, contra a elite latifundiária dominante etc., o que permite uma boa estruturação psicológica na construção dos objetivos e obstáculos tanto dos personagens quanto das cenas. Acrescenta ainda que “[...] o sertão é rico em contrastes de cores, de formas, de texturas, materiais, densidades e dentro deste marasmo sem fim, apresenta outras características forte do sertão e do próprio cangaço que é a vegetação cactácea: mandacarus, xiquexiques, coroas-de-frade etc. e a própria caatinga que é uma espécie de símbolo-mãe dicotômico tanto da resistência quanto da própria morte”. Nesse sentido a coreografia e os figurinos (vestidos, blusas, saias, camisas, calças etc.) e os adereços (armas, facas, facões, bornais, cartucheiras, lenços, chapéus, anéis, precatas etc.) permitem várias possibilidades de recriações tanto na cor quanto na forma, é um somatório de ingredientes que estabelece uma íntima relação entre cultura e povo.

Além destes registros históricos, literários, cinematográficos e fotográficos podem ser aqui mencionados também a pintura e demais,

outras manifestações artísticas e culturais, que em cada uma das suas particularidades, corroboram com a assertiva dos cientistas sociais Gramsci (1990); Chartier (1992); Pesavento (2008) e outros, quando estes afirmam que o processo de aculturação de uma sociedade consiste na articulação dos sujeitos sociais com o mundo real, que de certa forma marcam a existência destes, suas angústias, suas crenças, seus valores e, estas tendências refletem no pensamento crítico e na artimanha dos notáveis historiadores, escritores literatos, cineastas, artistas plásticos e demais brasileiros que privilegiam a historiografia perpetuando-a através da criação de imagens e personagens de caráter elevado, com linguagem ornamentada e com a concepção estética fortemente ancorada na tradição, na cultura e no paradigma histórico da sociedade.

Alinhado a este contexto Muller (2008) afirma que “[...] a história, a literatura, o cinema, o teatro, a música, o folclore e a arte popular devem ser entendidos como mídias, dentro de um sistema amplo e interdisciplinar”. Nesse processo de interação a história e as artes como um todo assumem um papel de dominação inter, multi e, pluridisciplinar na historiografia da sociedade envolvendo desde as questões: mídia e realidade; mídia e história; mídia e política; mídia e indústria; mídia e poesia, mídia e música, mídia e corpo e, assim por diante. Muller (2008) destaca ainda, que é necessário lembrar que a intermediação entre a história, a literatura e o cinema ocupam um lugar de predominância na sociedade. Uma vez que, as articulações de cada uma dessas disciplinas contribuem para a preservação da memória cultural da seguinte forma:

- a. A história procura o ser das estruturas sociais. Ocupa-se, portanto, o historiador da realidade da sociedade;

b. Enquanto que a literatura fornece uma expectativa de o, vir-a- ser. Nesse caso o escritor é atraído pela possibilidade de escrever o cotidiano da sociedade familiarizando-se com o meio social e a cultura;

c. O cinema cujo princípio é ligar de um modo ou de outro ao fenômeno literário. E no âmbito das tecnologias audiovisuais aplica o processo de mutação, transformação, transferência, tradução, adaptação, citação, hibridação entre as mídias história-literatura, teatro, música e demais outras manifestações culturais, e tem o poder de passar essas mensagens através de imagens projetadas direta e visivelmente aos nossos olhos dos humanos com movimento, som em processos de vibração ótica, auditiva.

Portanto nessa intermedialidade e interdisciplinaridade as ciências sociais passam a desempenhar o fiel papel de depositário da informação e da comunicação, ajudando a determinar novas formas de observar, reescrever e registrar a história e a mobilidade social.

Nesse contexto de intermedialidade Buarque de Holanda (1978) acredita que história-literatura-cinema e teatro andam de mãos dadas e, constituem um complexo de fenômenos coerentes, tentam produzir a emoção estética e o desafio de gerar através do enunciador, enunciado e enunciatário um conhecimento capaz de modificar o conceito cognitivo que cada sujeito é capaz de atingir.

3. LAMPIÃO UM MITO CULTURAL GLOCALIZADO

O modo de conceituar o mito cultural, como produto social induz a conhecer os diversos meios de informação, através dos quais, o indivíduo capta, se mescla e se reproduz nos modelos culturais e estruturação artística, literária e textual, especificamente na feição espacial dos recursos culturais de

determinado grupo social, desde que, estes surtam efeito de simultaneidade. Eis aí, o papel do mito, voltar-se para si mesmo e, para as representações e/ou valores sociais da comunidade de forma glocalizada¹⁹.

Malinowski (1970) admite que o mito cultural, como produto social, seja o resultado de comportamentos fundamentais que constituem a cultura de um grupo social e discorre que:

O mito cultural cumpre uma função intimamente ligada à natureza da tradição e à continuidade da cultura, com relação entre a maturidade e a juventude e com a atitude humana em relação ao passado. Cujas funções são reforçar a tradição e dar-lhe maior valor e prestígio, unindo-a à mais alta realidade dos acontecimentos sociais.

Neste sentido o autor caracteriza o mito como atributo da própria fundamentação da vida social e da cultura dos diversos grupos sociais. É uma forma de interagir no mundo físico e/ou o comportamento humano, usos e costumes inclusos no processo civilizatório. Nesta mesma linha de raciocínio Barthes (1982) afirma que o mito é a projeção da vida social do homem, que reflete as características fundamentais de determinada sociedade. Os estudos da vida cotidiana são o ponto comum da experiência humana, comportamentos e os valores aceitos como as fronteiras entre a história e literatura. É a conscientização de arquétipos do inconsciente coletivo, quer dizer, um elo entre o consciente e o inconsciente coletivo e das formas concretizadas, através das quais, o inconsciente se manifesta. Portanto o mito cultural é a maneira de determinada sociedade pensar sobre

¹⁹ A forma glocalizada tratada neste estudo consiste na observação dos valores particulares, dos argumentos, das funções dos atores sociais e/ou protagonistas de determinados grupos sociais em algum lugar e em determinada época que a caracteriza.

algo ou alguém, diante de uma cadeia de conceitos relacionados, cuja função é registrar a história.

Imbricado neste campo de estudo, Campbell (1990) discorre que os mitos culturais são sistematicamente atualizados pelo poder de imaginação de escritores literários, de artistas plásticos, de poetas, artesãos e, da difusão e disseminação desses feitos pelos meios de comunicação de massa e da informação. A mídia por excelência torna-se um poderoso instrumento que registra e promove os fatos históricos e os acontecimentos sociais e, a estes, tende associar as imagens dos sujeitos contemporâneos, do seu modo de vida e dos conflitos sociais necessários para a evolução da sociedade. O autor ressalta ainda que “[...] a sociedade contemporânea possui uma extrema necessidade de se autoafirmar diante de seus valores sociais, das crenças e da criatividade dos sujeitos e nesse plasmar de relações entre o fato real em si, e a reação da sociedade sobre este fato, faz gerar uma tomada de consciência do povo, dando início à criação de imagens simbólicas com poder, crença e valor cultural”. Levando em consideração a notável importância dos registros dos fatos históricos alinhado aos traços culturais que testemunham o nascimento do mito cultural, cogitamos, portanto, uma investigação sobre estes aspectos para esclarecer o surgimento do mito cultural, tomando, por exemplo, a representatividade do cangaço na historiografia do Brasil como um fato histórico glocalizado.

E sobre fatos históricos glocalizados, o cientista social, Castell (1999) conceitua que “[...] a glocalização cultural²⁰ consiste na cultura de massa

²⁰ Glocalização cultural implica na constituição da cultura que surge em consequência de um processo cultural denso de hibridação, transformação e lutas simbólicas como esfera ou campo singular, que articula instituições, profissões, atores sociais, práticas, teorias,

procedente da midiaticização e, reconceitualização dos usos, costumes, valores, tradição e crenças de determinados grupos sociais, herdados dos conflitos políticos e, socioculturais tais como: os "nós" - nós de valor, acrescentado aos fluxos econômicos e lugares da vida social". Evidentemente, é esta maneira de como vivem as comunidades e/ou grupos sociais que enunciam e afirmam as continuidades culturais de determinadas comunidades de formas localizadas, registradas nos contextos históricos e literários em diferentes suportes tecnológicos, tanto no formato impresso, audiovisual e/ou cinematográfico. Portanto dentro da lógica culturalista dos cientistas sociais Horkheimer e Adorno (2000); Barthes (1982) e; Campbell (1990), Thompson e outros (2004) pode-se afirmar que a indústria midiática, construiu a história de Lampião dentro de um esquema mitológico e heroico. Uma vez que a verdadeira identidade do cangaceiro, *Lampião*, como um mito, se deu, a partir de uma realidade de conflitos sociais e culturais registrado na historiografia brasileira nos finais do século XVIII e, início do século XX denominada a, "Era do Cangaço". Sendo que estes fatos foram historicamente materializados através dos meios de informação e comunicação de massa, das letras clássicas, da arte e com intensidade na forma paradigmática das manifestações socioculturais e historiográficas. E pode ser observado através dos usos e costumes, dos meios de comunicação, da mídia, da historiografia, da literatura e da cinematografia brasileira.

linguagens, símbolos, ideários, valores, interesses, tensões e conflitos de determinada sociedade e/ou grupos sociais podendo ser percebida e nomeada na esfera social.

A mescla de informações tecidas neste estudo sobre as estruturas de signo e significado socialmente e culturalmente representativas favorece o entendimento, de que, a verdade social se torna uma, a fim de, pluralizar o prestígio da massa. Dentro desse contexto criou-se a imagem de Lampião, representante do Cangaço que perpetua na cultura brasileira até a contemporaneidade. Dessa forma todos os argumentos científicos, e socioculturais comprovam a tese, de que, o referido cangaceiro, Lampião, é de fato, um símbolo da Era do Cangaço, na historiografia brasileira, e que pode ser considerado um “*Mito Cultural Brasileiro*”.

*A organicidade intelectual do
sujeito se mede pela maior ou menor
conexão que mantém com o grupo
social ao qual se relaciona.*
Antonio Gramsci

BIBLIOGRAFÍA

- ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. HORKHEIMER. A massa. In: Temas básicos da sociologia. São Paulo, Cultrix, 1973.
- Rolanda BARTHES, *Mitologias*, São Paulo: DIFEL, 1982.
- Roberto BENJAMIN, *Folkcomunicação no contexto de massa*, João Pessoa: UFPB, 2000.
- Roberto BENJAMIN, *Folkcomunicação na sociedade contemporânea.*, Porto Alegre: Comissão Gaúcha de Folclore, 2004..
- Peter BURKE, Peter, *O que é história cultural?*, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2005.
- Manuel CASTELLS, *O poder da identidade*, São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- Roger CHARTIER, “Cultura popular: revisando um conceito historiográfico”, *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 8, n. 16, 1995, pp. 179-192.
- E. DURKHEIM, *Lições de sociologia.*, São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- Humberto ECO, *Apocalípticos e Integrados*, São Paulo: Perspectiva, 1979.
- Florestán FERNANDES, *A Sociologia no Brasil: contribuição para o estudo de sua formação e desenvolvimento*, Petrópolis: Vozes, 1980.
- Fundação Joaquim Nabuco. Centro de História e Documentação Brasileira (CEHIBRA). Disponível em:
<www.fundaj.gov.br/index.php?option=com...view...iconografia>.
Acesso em: 17 mar. 2013.
- Hans-Georg GADAMER, *Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*, Petrópolis: Vozes; São Paulo: Editora Universitária São Francisco, 1999.

Heloísa Buarque de HOLLANDA, *Macunaíma: da literatura ao cinema*, Rio de Janeiro: J. Olympio: Empresa Brasileira de Filmes, 1978.

Carl G. JUNG, *Civilização em Transição*, Petrópolis: Vozes, 1993.

André Porto Ancona LOPEZ, “*Arquivos pessoais e as fronteiras da arquivologia*”, *Gragoatá: Niterói*, n. 154, pp. 1-140, 2003.

Adriano MARCENA, *O cangaço e a cultura*. Cariri Cangaço. Disponível em: < pontodeculturacabrasdelampiao. blogspot.com/ >. Acesso em: 02 abr.2013.

MOÇO, Aline Campos Paiva. O discurso histórico na análise de Robert Rosenstone: o exemplo do filme, o nascimento de uma nação. In: V encontro de História da Arte-IFCH/Unicamp, 2009. Disponível em: <www.unicamp.br/.../MOCO,%20Aline%20Campos%20Paiva%20-%2>. Acesso em: 10 de abr. 2013.

Adalberto MULLER, “Além da literatura, quem do cinema? Considerações sobre a intermedialidade”, *Outra travessia. Revista de pós-graduação em literatura*, n.7. 2008. Disponível em: < www.periodicos.ufsc.br> . Acesso em: 02 abr.2013.

Cristiane NOVA, “O cinema e o conhecimento da história”, *Olho da História. Revista de História Contemporânea*, n.3. Disponível em: <www.olhohistoria.ufba.br/edit3.html>. Acesso em: 22 de mar.2013.

Sandra Jathay PESAVENTO, *História e história cultural*, São Paulo: Autentica 2008.

Luis Felipe RIBEIRO, *Literatura e História: uma relação muito suspeita. Geometrias do Imaginário*, Santiago de Compostela: Laiovento, 2000.

Nelson RODRIGUES, *Teatro Completo*, Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1993.

Nicolau SEVCENKO, *Literatura como Missão: tensões sociais e criação cultural na Primeira República*, São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

José Ramos TINHORÃO, *Historia Social da Música Popular Brasileira*, Lisboa:
Ed.34, 1990.

REDEM Y EL DESARROLLO DE REDES DE
APRENDIZAJE COLABORATIVO
REDEM AND DEVELOPMENT COLLABORATIVE
NETWORK LEARNING

MARTÍN PORRAS SALVADOR

REDEM, Red Educativa Mundial

Resumen: Los entornos en donde la sociedad actual se desarrolla, está marcado por la penetración de las tecnologías en nuestra cotidianidad y en nuestras relaciones sociales.

Los medios tecnológicos han creado una ecología informacional, que a su vez genera lo que se podría denominar "*Ecologías del conocimiento*".

La naturaleza de este entorno informacional caótico que multiplica en semanas la información producida en siglos y cuyo periodo de validez es cada vez menor, nos llevan a replantearnos nuevos escenarios en donde las estructuras tradicionales pierden validez.

El grupo REDEM se ha planteado el reto de impulsar y generar redes de aprendizaje colaborativo con el desarrollo de proyectos como TV EDUCA, INNOVA, EDUVIRTUAL, CECIP, PED-SALUD entre otros proyectos en desarrollo.

Palabras clave: Red educativa mundial, entornos virtuales de aprendizaje, ecologías de aprendizaje, aprendizaje bimodal, innovación, aulas virtuales.

Abstract: The environments in which today's society evolves, is marked by the penetration of technology in our everyday lives and in our relationships.

Technological media have created an information ecology, which in turn generates what might be called "Ecologies of knowledge."

The chaotic nature of the information environment that multiplies in weeks the information produced in centuries and whose period of validity is declining, lead us to rethink new scenarios where traditional structures become invalid.

The REDEM group has set itself the challenge of promoting and generating collaborative learning networks with the development of

projects such as TV EDUCA, INNOVA, EDUVIRTUAL, CECIP, PED-HEALTH among other projects in development.

Keywords: World educational network, virtual learning environment, ecologies of knowledge, b-learning, innovation, virtual classrooms.

Los entornos en donde la sociedad actual se desarrolla, está marcado por la penetración de las tecnologías en nuestra cotidianidad y en nuestras relaciones sociales.

La información y distribución de conocimientos en la era de la sociedad de la información están cambiando los patrones de valor así como nuestros patrones de aprendizaje.

Los medios tecnológicos han creado una ecología informacional, que a su vez genera lo que se podría denominar "*Ecologías del conocimiento*".

Así como la ecología natural prospera sobre la base de la diversidad de especies, la ecología del conocimiento se nutre de la diversidad de conocimientos. Tal diversidad se basa en la competencia cooperativa. Una ecología que se enriquece de la diversidad de sus miembros que generan conocimientos colectivos en procesos de aprendizajes e intercambios de aprendizajes en ámbitos no necesariamente formales ni estructurados.

En los entornos ecológicos del conocimiento afectados por el cambio repentino y generalizado, el modo de supervivencia es la adaptación.

La naturaleza de este entorno informacional caótico que multiplica en semanas la información producida en siglos y cuyo periodo de validez es

cada vez menor, nos llevan a replantearnos nuevos escenarios en donde las estructuras tradicionales pierden validez.

Para el docente actual la capacidad de adaptación a estos cambios será una cualidad vital para afrontar la naturalidad que para los estudiantes son las nuevas herramientas tecnológicas.

Nuevas teorías más allá del constructivismo son requeridas para explicar adecuadamente ambientes de aprendizaje en entornos cambiantes a velocidades aceleradas por el progreso tecnológico. Las teorías tradicionales del aprendizaje fueron concebidas antes del impacto de la tecnología en la sociedad. El Conectivismo es quizás la teoría que más se acerca a esbozar este paradigma.

El rol del docente ha cambiado con la llegada de Internet, la revolución socio cultural que deriva de la aparición de internet está modificando y cambiará radicalmente los procesos aprendizaje en las escuelas y colegios.

“Las aulas virtuales son espacios naturales más motivantes para los estudiantes que las aulas tradicionales”.

El gran reto de los maestros en la actualidad es ser guías y mentores de las nuevas generaciones en una sociedad en donde abunda la información. La habilidad para aprender y desaprender es un reto mayor para los maestros que para los jóvenes estudiantes que están acondicionados para estos cambios.

“No podemos seguir enseñando a los estudiantes afrontar su futuro con herramientas del pasado”.

Dentro de este contexto el grupo REDEM asume este reto desarrollando varios proyectos que impulsan la apropiación de los recursos TIC en el ámbito educativo.

Algunos de nuestros proyectos:

1. REDEM – Red Educativa Mundial (www.redem.org)

Portal educativo que integra los proyectos del grupo REDEM.

REDEM: La Red Educativa Mundial es una organización internacional que tiene por finalidad elevar el nivel educativo tanto de estudiantes como de profesores a través del uso de las nuevas herramientas que nos ofrece la Internet, Tecnologías de Información y Comunicación (TIC).

REDEM es una plataforma de difusión y manejo de nuevas herramientas, metodologías de enseñanza que se auto-alimenta de experiencias compartidas por docentes, centros e instituciones educativas a nivel internacional en sus diferentes formas y niveles de educación.

Mediante esta plataforma de espacio común de contenidos y recursos digitales educativos, se ha querido dar un fuerte acento en el uso de las nuevas tecnologías de la información y comunicación en los sistemas educativos, fundamentales para el desarrollo y la realización personal de toda aquella persona que pretenda ser parte de una sociedad informatizada en constante evolución.

2. CECIP - El Centro de Capacitación e investigación Pedagógica (www.cecip.redem.org)

Encargado del marco operativo de la gestión de proyectos de investigación, educación y pedagogía, basado en los principios y orientaciones de la Red Educativa Mundial.

Trabaja desde la gestión de proyectos educativos comprendiendo sus diversas fases hasta su implementación final para llegar a un resultado tangible y sostenible expresado en la prestación de servicios del ámbito pedagógico. La organización oficia al amparo de REDEM como gestor y promotor con visión, percepción e información panorámica de los respectivos proyectos de investigación, educación y pedagogía desde la idea, concepción, ejecución hasta garantizar su sostenibilidad.

Como organización adhocrática para la construcción del conocimiento, está conformado por un equipo humano transdisciplinario gestionando sus acciones a través de la adaptación mutua, permaneciendo flexibles a la innovación y al cambio desde la colaboración y cooperación de profesionales a nivel nacional e internacional involucrados en la tarea de gestión de proyectos de investigación, educación y pedagogía orientando e impulsando las diversas áreas del saber humano, en tanto considera que sus aporte son valiosos para la consecución de su misión, visión y objetivos.

3. EDUVIRTUAL (www.eduvirtual.info)

EDUVIRTUAL es una plataforma educativa para la promoción de Cursos Online y propuestas E-learning, nuestra

plataforma está desarrollada por el grupo REDEM para cubrir la creciente necesidad de capacitación y formación de calidad para profesionales en las diversas áreas del saber.

Todos sus cursos están basados en un exclusivo sistema y plataforma denominada “ATENEA” desarrollada por INNOVA REDEM. La revisión académica y la aprobación para su publicación en la plataforma EDUVIRTUAL está a cargo de CECIP.

La plataforma está abierta para que instituciones, empresas y profesionales independientes puedan ofertar sus propuestas de formación On-line, previa evaluación de las instituciones y organismos que avalan y acreditan a EDUVIRTUAL.

Los cursos dictados en EDUVIRTUALL tienen el aval y la acreditación de REDEM y CECIP para todas sus certificaciones.

4. TV EDUCA (www.tveduca.com)

La Televisión Educativa por Internet.

TV EDUCA es una plataforma de publicación de videos educativos, una biblioteca audiovisual libre, abierta y de construcción colaborativa. TV Educa es un aporte de la Red Educativa Mundial a la difusión de información y conocimientos. Una herramienta de apoyo a los educadores y educandos en sus respectivos roles.

Está constituido por 3 sub portales de acuerdo al perfil del usuario: Tv Educa Estudiantes , Tv Educa Docentes y TV Educa Instituciones.

5. INNOVA - Soluciones Integrales en internet (www.innova.redem.org)

INNOVA es el Centro de Innovación Tecnológica de la Red Educativa Mundial.

El centro de soluciones de software educativo on-line está en constante investigación e implementación de soluciones tipo Cloud Computing (Computación en las nubes).

Su objetivo es ofrecer a las instituciones educativas de todas partes del mundo acceso a soluciones TIC para cada una de las áreas de un centro educativo, todo desde Internet.

Ofrecemos servicios de tecnología educativa, herramientas de aprendizaje y administrativas para su centro educativo.

6. PED-SALUD – Pedagogía Hospitalaria y Pedagogía de la Salud (www.ped-salud.org)

Institución sin ánimo de lucro con posicionamiento nacional e internacional en diagnóstico, intervención y evaluación del desarrollo cognitivo, meta cognitivo y socio afectivo de Educandos Hospitalarios (EH), Educandos Domiciliarios (ED), Educandos Regulares (ER) y de habitantes temporales de espacios hospitalarios entre los que encontramos a los Educandos con enfermedades raras/huérfanas, que por su condición de vida se les presentan barreras para el aprendizaje y la participación, en pro de una educación por la vida y para la vida con calidad de vida. Respondiendo al Proyecto Educativo Institucional con programas pedagógicos de atención a la diversidad.

En progreso de su misión y visión, desarrolla programas de intervención médico pedagógicos transdisciplinarios con el modelo Neurocogitacional y Modificabilidad Estructural de la Enseñanza y

el Aprendizaje, para la consecución de un Aprendizaje Significativo Constructor del Conocimiento en pro del beneficio de la Enseñanza, Aprendizaje y Desarrollo del ser que requiere hacerse humano.

Su programa de Educación continuada está dirigido a Educandos, Licenciados Especiales, Docentes en Formación, Pedagogos, Psicólogos, Psicopedagogos, Enfermeros, Terapeutas, Médicos, Pediatras, Oncólogos, Hematoncologos, Internistas, Neurólogos y demás disciplinas del área pedagógica y de la salud, interesados en aprender sobre el programa de intervención “Pedagogía de la Salud” desde una Rehabilitación Profesional (RP) a una Rehabilitación Basada en la Comunidad (RBC).

ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO SEGUNDA
LENGUA EN LA INDIA

TEACHING ENGLISH AS A SECOND LANGUAGE IN
INDIA

MATTEO PREABIANCA

Universidad de Oviedo

Resumen: La India, junto a China, son los dos “gigantes” que por sus dimensiones y la repercusión de su actividad en el mundo, hacen interesante cualquier investigación que aborde sus fenómenos socio educativos. Algunos de los rasgos del caso de la India pueden ser muy importantes como ejemplo para otros países semejantes, como el grupo BRICS (Brasil, Rusia, India, China, y la nueva adición, África del Sur), ya que están viviendo un período intenso, lleno de estímulos tecnológicos y culturales, en el que las investigaciones sobre la educación y el aprendizaje idiomático tienen trascendencia en el enriquecimiento, económico y social de esas naciones. Por otro lado, y además de ser una experiencia de acercamiento a la investigación, el TFM podría ser útil como una breve referencia del caso Índia para los llamados países industrializados, particularmente en el área mediterránea, donde surge la tecnología y las nuevas técnicas de aprendizaje como herramientas para la construcción del conocimiento. En este caso analizamos la incorporación de la lengua inglesa en este país, algunas de sus peculiaridades. La enseñanza del inglés como segunda lengua, depende de muchas variables: el contexto socio-familiar, clase social, nivel económico, el estado geográfico además del modelo educativo utilizado. Por ejemplo no podemos pensar en un modelo apoyado en la tecnología moderna en la zonas mas pobres. Es un fenómeno tan complejo que continúa siendo preciso distinguir entre las zonas rurales y las ciudades, dado que los modelos de enseñanza implantados son muy diferentes. ¿Cómo podemos indagar en estas particularidades tan grandes?

Palabras clave: e-learning, inglés en la India, aprendizaje en línea.

Abstract: India , along with China , are the two " giants" who because of their size and repercusión of his activity in the world , make it interesting any research that addresses their educational social phenomena . Some of the features of the case in India can be very important as an example to other countries such as the BRICS, since they are living an intense period , full of technological and cultural stimuli , in which educational research and learning idiomatic have significance in the enrichment , economic and social advancement of those nations. On the other hand , and besides being an experience of approach to research , this paper could be useful as a quick reference of the case for so-called industrialized countries, particularly in the Mediterranean area , where there is new technology and learning techniques as tools for knowledge construction.

In this case we analyze the incorporation of the English language in this country , some of its peculiarities . Teaching English as seguna language, depends on many variables: the socio -familiar , social class , economic status , geographical status besides the educational model used . For example we can not think of a model supported by modern technology in the poorest areas . It is a complex phenomenon that is still necessary to distinguish between rural areas and cities , as implemented teaching models are very different. How can we look into these features so big?

Keywords: online education, English in India, English as second language, Global English, online teaching English.

1. INTRODUCCIÓN

La India, junto a China, son los dos “gigantes” que por sus dimensiones y la repercusión de su actividad en el mundo, hacen interesante cualquier investigación que aborde sus fenómenos socio educativos. Algunos de los rasgos del caso de la India pueden ser muy importantes como ejemplo para otros países semejantes, como el grupo BRICS (Brasil, Rusia, India, China, y la nueva adición, África del Sur), ya que están viviendo un período intenso, lleno de estímulos tecnológicos y culturales, en el que las investigaciones sobre la educación y el aprendizaje idiomático tienen trascendencia en el enriquecimiento, económico y social de esas naciones.

Por otro lado, y además de ser una experiencia de acercamiento a la investigación, la investigación podría ser útil como una breve referencia del caso Indú para los llamados países industrializados, particularmente en el área mediterránea, donde surge la tecnología y las nuevas técnicas de aprendizaje como herramientas para la construcción del conocimiento.

En este caso analizamos la incorporación de la lengua inglesa en este país, algunas de sus peculiaridades. La enseñanza del inglés como segunda lengua, depende de muchas variables: el contexto socio-familiar, clase social, nivel económico, el estado geográfico además del modelo educativo utilizado. Por ejemplo no podemos pensar en un modelo apoyado en la tecnología moderna en las zonas más pobres. Es un fenómeno tan complejo que continúa siendo preciso distinguir entre las zonas rurales y las ciudades, dado que los modelos de enseñanza implantados son muy diferentes. ¿Cómo podemos indagar en estas particularidades tan grandes?

Habría que estudiar muchos elementos actuales, pero sin olvidar la historia de esta nación y la evolución de la relación conflictiva/amistosa con el Reino Unido y sus implicaciones en un idioma “importado”. La gran diversidad de comunidades y sus identidades étnico-lingüísticas específicas hacen que los estudios no sean fácilmente generalizables. Es importante subrayar que la gran diversidad interna es una riqueza intrínseca y lo hace en cierta medida incompatible con las tendencias de globalización de la cultura anglosajona, sobre todo en materia de alfabetización, educación, comunicación o participación pública.

En este contexto multicultural es muy diferente al occidental. Es interesante analizar algunas características comunes a nivel nacional con referencia a la enseñanza de Inglés, y especialmente en el sector institucional

formal de la educación. No obstante muchas de estas características definen un cosmos específico: Apuntan a que la lengua inglesa sigue siendo tratada y enseñada como un "sujeto" en el currículo escolar y no como una herramienta de comunicación. En segundo lugar, el sistema educativo es un tanto rígido, burocrático, y todos los asuntos de gestión y organización, incluyendo los recursos didácticos, están "prescritos desde arriba", ese contexto de enseñanza/aprendizaje no es agradable para los profesores o para el desarrollo de nuevas iniciativas pedagógicas. En tercer lugar, que surge de estos dos factores es el hecho de que al menos en el nivel escolar, los objetivos de enseñanza/aprendizaje no se orientan al desarrollo de habilidades o competencias en el sentido "europeo" o más aún, en el dominio del idioma, sino simplemente son para cumplir con el requisito académico de permitir que el estudiantes obtenga calificaciones suficientes en los exámenes fijados de una manera centralizada. En cuarto lugar, la mayoría de los centros educativos tienen una proporción tan alta profesor-alumno, por lo que los profesores a menudo tienen que hablar "a los estudiantes", en lugar de hablar "con ellos". Finalmente la mayoría de los profesores son lo que son, no necesariamente por elección de carrera libre, pero sobre todo porque es un trabajo que tuvieron la suerte de conseguir, lo que no quiere decir que están bien formados, preparados o que tengan vocación.

2. MARCO TEÓRICO/NORMATIVO DEL TEMA O PROBLEMA

A lo largo de este estudio nos acercaremos al análisis del caso educativo-lingüístico de la India, y pesar de ser un caso muy complejo,

intentaremos dar respuesta a algunas claves del fenómeno partiendo de un estudio de la situación lingüística del país y una observación de las diferencias y similitudes entre el inglés estándar y la variante utilizada, cuyo uso real también exploraremos con el fin de descubrir su grado de establecimiento o implantación y su influencia en la enseñanza del inglés estándar.

Igualmente, analizaremos la enseñanza del inglés como segunda lengua en la India, sus peculiaridades, la influencia económica y cultural, así como la gran diferencia entre las zonas urbanas y rurales en cuanto al acceso a la educación.

2.1. Introducción a conceptos fundamentales

Es importante hacer una delimitación conceptual en este caso, dada la importancia del idioma en el país y que el inglés sea considerado una Segunda Lengua y no una Lengua Extranjera. Es trascendente explicar las diferencias entre ambos conceptos y aplicar la metodología correcta en cada caso.

Ambos términos se centran en la enseñanza y el aprendizaje de una lengua diferente a la lengua materna o local. Como señala Ferguson (1990), el objetivo final de los que enseñan tanto una segunda lengua como una lengua extranjera es potenciar “la adquisición de lenguas no maternas”. Pero antes de introducirnos en detalle en las diferencias entre una segunda lengua y una lengua extranjera, es necesario comentar que en la actualidad no existe un consenso en este campo dentro la pedagogía de la lengua. Incluso hay autores como Freed (1991), Gass (1990) y Kramsch (1990) que apuntan que existen mayores diferencias que similitudes entre ambos conceptos y que

forman un terreno común que abarca los enfoques de Lengua extranjera y Segunda lengua. Pero otros autores, sin embargo, consideran las diferencias entre ambos conceptos y establecen que la enseñanza de una segunda lengua es más inclusiva, entre estos autores destacan Ellis (1986) y Littlewood (1984).

Pese a la falta de consenso entre los investigadores, se puede afirmar que ambas modalidades de enseñanza –la enseñanza de una Segunda Lengua y la enseñanza de una Lengua Extranjera– difieren en sus objetivos, en la formación y selección del profesorado, en sus intereses y preocupaciones, en la formación previa de los alumnos y en el efecto de la enseñanza del idioma en los usuarios.

Según Wallace E. Lambert (2010), uno de los contrastes reside en la formación del profesorado, siendo los profesores de una Segunda Lengua especialistas y técnicos en la enseñanza y aprendizaje de una lengua, habitualmente con formación en lingüística aplicada o en TESL (Teaching English as a Second Language, “Enseñanza del inglés como segunda lengua”) o en ambas. El autor subraya que los profesores de lenguas extranjeras suelen ser menos técnicos, con formación más centrada en letras, literatura o humanidades.

También es grande la diferencia entre ambos conceptos en lo que respecta a sus objetivos, puesto que el objetivo de la enseñanza de una Segunda Lengua es ayudar al alumno a defenderse lo antes posible en una lengua de gran importancia económica, social y cultural con el objetivo de poder acceder a un mejor trabajo, poder salir a trabajar en otro país, en el caso de la India acceder al sistema educativo superior, etc. Aquí el dominio del inglés se presenta como una necesidad para sobrevivir, competir y

triunfar a nivel laboral. En contraste, la enseñanza de una Lengua Extranjera, como puede ser el español, francés, etc. Tiene un objetivo más bien cultural, de enriquecimiento personal y no de formación profesional ni mejora a nivel social.

2.2. Investigaciones previas sobre la enseñanza del Inglés como Segunda Lengua en la India

Hasta la época actual, hay varios lingüistas que han analizado los problemas que se encuentran al enseñar la lengua inglesa en un país con una variedad lingüística y cultural tan amplia como la India.

Murali (2009), investigador del idioma inglés en la India, ha publicado un análisis al respecto en la edición de febrero del 2009 de “*The modern journal of applied linguistics*”, un periódico sobre lingüística aplicada de publicación local. En su análisis de la enseñanza del inglés como segunda lengua en la India nos explica los problemas de los alumnos de las zonas más rurales, sus pocas posibilidades de asistir a las clases y la falta de formación académica de una gran mayoría. En las zonas urbanizadas, no obstante, el nivel educativo y el acceso a la educación son totalmente diferentes y los alumnos por lo general demuestran un buen dominio a nivel escrito, si bien nos recalca el profesor de la necesidad de impartir clases de inglés oral para reforzar el nivel del mismo. El profesor Murali finaliza su investigación destacando la importancia de la adaptación de la enseñanza del inglés al contexto cultural y económico para poder conseguir los fines deseados.

Otra investigación importante sobre la enseñanza del inglés como segunda lengua en la India que abarca los problemas en la enseñanza y el aprendizaje del inglés como segunda lengua en la India es el trabajo escrito

por Sreenivasalu (2012) "*Problems in Teaching/Learning English as a Second Language in India*". En este estudio de 2012, nos explica la situación lingüística actual del país y la importancia del uso y aprendizaje del inglés en el mismo, y nos explica igualmente las dificultades encontradas en las zonas rurales, la dificultad de acceso a materiales adecuados, etc... enfatizando al igual que M. Murali la necesidad de mejorar la enseñanza del idioma mediante un mejor sistema de enseñanza, un mayor contacto oral con la lengua y una mejora del sistema en general.

Otro estudio destacable fue publicado en 2012 por el departamento de lenguas extranjeras de la Universidad Jamia Millia Islamia (Nueva Delhi) y se titula: "El multilingüismo en la India y la enseñanza del inglés". La autora *Sonya Surabhi Gupta*, analiza la importancia del aprendizaje del inglés del país, explicándolo de la forma que sigue: "El inglés tiene una posición privilegiada en la India. La competencia en inglés es un marcador importante de la elegibilidad de una persona joven para negociar las oportunidades que brinda la economía moderna. La capacidad de usar el inglés con soltura se ha convertido en una sinécdoque de la capacidad general." Partiendo de esta afirmación, pasa a explicar los beneficios del aprendizaje de la lengua, los problemas encontrados a la hora de enseñar el idioma en el país, la dificultad del acceso a la educación/tecnología en las zonas rurales y la necesidad de formar a profesores para que puedan adaptar el método de enseñanza a la condición específica del país.

También ha estudiado la necesidad de adaptar la enseñanza del inglés en la India a las necesidades específicas del país, el autor Ali. R. Fatihi, de la Universidad Aigarh Muslim de la India, en su artículo "The Role of Needs Analysis in ESL Program Design" nos habla (2010) de la necesidad de

diseñar los programas de aprendizaje de la lengua inglesa a las necesidades de los alumnos, dejándoles libertad para que adapten el currículo a sus necesidades personales. De este modo se aplicaría un método de enseñanza específico según las demandas del estudiante.

El Dr. Neelam Bhardwaj en su estudio "Teaching English As Second Language in India: Problems and Remedies"(2010) analiza también los problemas actuales que existen en la India con respecto al aprendizaje del inglés. Señala los principales problemas como:

- 1) El uso de la lengua materna en educación infantil, la falta de contacto de los estudiantes con la lengua inglesa debido a sus deficientes condiciones económicas y sociales,
- 2) Déficit de infraestructuras, indica el mal estado y la falta de recursos de muchas de las escuelas públicas en el país, lo que hace que los profesores de lenguas extranjeras no cuenten con los medios adecuados para la enseñanza de una lengua extranjera en condiciones óptimas,
- 3) Una política gubernamental inadecuada, que no fomenta el aprendizaje del idioma, impartiendo solamente una asignatura de inglés hasta enseñanza superior,
- 4) Elevado número de alumnos por clase, que hace que el profesor no pueda prestar atención a las necesidades individuales de los alumnos ni crear grupos de conversación, clases orales, etc.
- 5) Escasez de profesores competentes para la enseñanza del inglés, aquí el autor enfatiza la necesidad de diseñar cursos de formación para dar a conocer nuevos métodos y metodologías a los profesores, de

modo que puedan impartir inglés olvidando el método tradicional de traducción y gramática y sustituyéndolo por métodos directos mejor adecuados a la materia. Aparte de estos principales problemas, el autor menciona también la falta de motivación, la mala pronunciación, el déficit en el nivel de exámenes y certificaciones, entre otros problemas que afectan al nivel de competencia que presentan los alumnos de la India en la actualidad.

3. CONTEXTUALIZACIÓN SOCIAL Y/O INSTITUCIONAL DEL TEMA O PROGRAMA EDUCATIVO

3.1. El sistema educativo en la India

En la India, el sistema educativo se rige por los principios formulados a mediados del XX por Jawaharlal NEHRU, Primer Ministro de la India independiente, que quería una educación universal en el país que garantizase el desarrollo y unificase las divisiones de la India.

El marco legal actual del sistema de educación en la India es la Constitución, que establece una educación gratuita para todos los niños entre los 5 y los 14 años y establece la responsabilidad compartida entre el gobierno central y los estados.

Existen asimismo variedad de políticas entorno a la obligatoriedad de la educación y el esfuerzo por garantizar el acceso a la educación a la mayor parte de la población posible, como es el caso de la Ley del derecho a la educación del año 2009.

María Casado Lopidana, de la Oficina Económica y Comercial de la Embajada de España en Nueva Delhi, clasifica de los niveles educativos en la India :

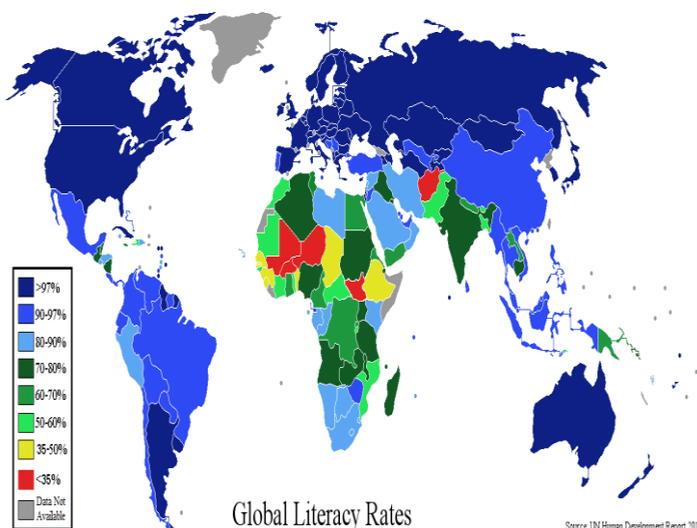
(i) Educación preescolar: Educación no formal y no regulada que abarca desde los 12 meses a los 5 años.

(ii) Educación primaria y secundaria: Obligatoria hasta los 14 y gratuita hasta los 16. Secundaria termina con el curso XII a los 18 años.

(iii) Educación superior: Existen universidades públicas, privadas, escuelas universitarias, institutos “de importancia nacional” y centros de formación profesional.

La India se caracteriza por tener un entorno educativo complejo, y en la actualidad cuenta con un índice de analfabetismo del 55%.

Niveles de Alfabetización mundiales (Estudios Internacionales en la Región Asia-Pacífico 2012, <http://internacional.universia.net/asia-pacifico/india/sistema-educativo/>).



Aunque la educación primaria y secundaria son gratuitas y obligatorias, muchos niños no pueden asistir a las clases puesto que comienzan a trabajar a edades muy tempranas, algo muy común en las zonas más rurales del país.

En cuanto a la educación superior existe un gran número de universidades privadas, como la Universidad Hazira Road, Opps, ONGG, Surat, Gujarat, India, donde los estudiantes pueden realizar estudios de Administración de empresas, Administración hostelera y restauración y MBA, entre otras; y la American University of India (AUI), Kodaikamal, que imparte, entre otras, las titulaciones de Administración de empresas, arte dramático, Cine TV y vídeo. El elevado nivel educativo en este campo contrasta con la pobreza y la falta de recursos que se registran en otros periodos inferiores de enseñanza.

En cuanto a las lenguas, la enseñanza primaria se realiza en la lengua materna o regional hasta el quinto curso y, a partir del sexto curso se ha implantado un método de tres lenguas: el idioma regional, el hindi o el inglés y otra lengua moderna o extranjera.

Aunque este proyecto de educación multicultural y plurilingüe tiene una reconocida misión nacional, no se aplica en todos los estados de la India.

En cuanto a los estudios universitarios cabe indicar que se imparten en su mayoría en inglés, aunque también existen centros de formación en idiomas regionales.

Aparte de la enseñanza formal del idioma inglés incluida en el currículo oficial en la actualidad, en la India existen centenares de escuelas de inglés en todo el país, como es el caso del British Council, establecido en la

India desde 1997 con centros en Chennai, Dalehi, Hyderabad y Kolkata, y que, aparte de ofrecer cursos de inglés a más de 20.000 estudiantes al año, ofrece cursos de formación para profesores desde 2002.

El British Council (<http://www.britishcouncil.in/>) también ofrece a los estudiantes indios becas para estudiar el inglés en Gran Bretaña, para facilitar su inmersión y contacto con la lengua.

Otro centro de enseñanza del inglés con gran presencia en el país es Bangalore School of English, donde se imparten cursos de inglés de diferentes niveles y adaptados a los diferentes tipos de estudiantes, a sus necesidades y a sus objetivos. Imparten cursos de inglés oral en tres niveles diferentes (inicial, intermedio y avanzado), formación para profesores de inglés, programas de inmersión y formación empresarial, para adaptarse a las diferentes necesidades del alumnado.

3.2. Indicadores idiomáticos

A pesar de la supresión del inglés como lengua oficial en la India, su Constitución ha estipulado el uso del Hindi y el inglés como los dos idiomas de comunicación oficial para el gobierno nacional. Adicionalmente, clasifica un conjunto de 22 idiomas listados, que son idiomas que pueden ser oficialmente adoptados por diferentes estados para propósito administrativo, y también como un medio de comunicación entre los gobiernos estatales y el nacional, también para exámenes convocados para el servicio del gobierno nacional. Los idiomas totales individuales en la India son de un número aproximado de 1,652. Esto por un censo realizado en 1961 (Yamuna, 2008).

Según las investigaciones de *Costelitin (1999)* el inglés dejó de funcionar como idioma oficial (a la par que el Hindi), tras al intento de que

continuara como "idioma oficial asociado adicional" hasta que en su debido momento un comité decidiera la transición a gran escala al Hindi, basada en una revisión periódica. Sin embargo, el sistema de "idiomas mellizos" está aún vigente debido a las protestas de varios estados (como Tamil Nadu, donde se niegan a la completa penetración del hindi). Debido a la rápida industrialización y una influencia multinacional en la economía, el inglés aún es popular e influyente en la comunicación en el gobierno y en los negocios, y de ahí la importancia del aprendizaje del inglés en el país.

Si bien la enseñanza del inglés como segunda lengua puede abordarse del mismo modo que su enseñanza en cualquier otro país de habla no inglesa, no se puede obviar la existencia del denominado "inglés de la India", una variante del inglés creada como consecuencia de la colonización de la India por parte de Gran Bretaña y la convivencia a lo largo de los años de ambas culturas e idiomas.

Teniendo en cuenta la existencia de una variante real con importantes diferencias con el inglés británico estándar, es necesario realizar un análisis del estado actual de esta variante, su frecuencia en los medios y su uso en la lengua oral para poder manejar la enseñanza del inglés sin obviar las diferencias que existen entre las variantes de idioma utilizadas en cada uno de los países.

Veamos un cuadro gráfico de la compleja situación lingüística del país (*Nandi, 2012*).

Indicador India	Nº
Población	1.21.01.93.422 (estimada en 2011)
Número de lenguas	3.372 lenguas maternas y alrededor de 400 lenguas (Ethnologue 2009). Hay 613 grupos tribales que hablan 304 diferentes lenguas maternas.
Lenguas oficiales de la Unión	Hindi (oficial) e inglés (asociada)
Lenguas cooficiales (reconocidas en sus respectivas regiones)	21 lenguas (Oriya, Kashmiri, Bengali, Gujarati, Tamil, Marathi, Santali, Telegu, Malayalam...)
Lenguas en peligro	196
Número de lenguas en situación crítica	35
Estudiantes tribales en la educación primaria (infantil)	Hoy en día más del 90% de los niños tribales estudian en 58.343 escuelas primarias (grado 1-V) y 103.609 escuelas tienen más del 50% de estudiantes tribales.

Para comprender mejor el alcance o definición de esta variante del inglés, podemos utilizar el concepto de "Dialectos con dialectos": "En el caso del inglés, esta lengua tiene tres variantes principales consideradas las tres, como dialectos estándares: el inglés de Inglaterra o del Reino Unido, el de Estados Unidos y el de Australia (otras variantes, como el inglés hablado en países africanos o en el sub-continente de India son llamadas "variantes indígenas"). Por razones políticas, analizar estas variedades como "lenguajes" o "dialectos" produce resultados inconsistentes: el inglés británico y el inglés americano, son perfectamente inteligibles partes de un solo idioma" (Yataco, 2010).

3.3. Algunos problemas que dificultan la enseñanza de la lengua inglesa en el país

Dada la diversidad cultural y económica en el país, según Kumar (2013) los principales problemas a los que se enfrentan los profesores a la hora de impartir clases de inglés son los siguientes:

-Alumnos jóvenes, en su mayor parte sin experiencia en un aprendizaje sistemático de una segunda lengua.

-Alumnos procedentes de diferentes partes de la India, con diferentes grados o dominio de la lengua, lo que constituye un problema fundamental para los profesores de lenguas extranjeras. Hay que tener en cuenta que los alumnos que llegan a un aula de idiomas en la India proceden de zonas culturales muy diversas, por lo cual, en ocasiones, el sistema de enseñanza no se corresponde con el conocen, lo que supone una desventaja adicional.

-Grupos numerosos, teniendo en cuenta el tipo de clase india, donde generalmente un curso cuenta con un grupo numeroso de 25-40 alumnos, provenientes de diferentes lugares y con diferentes niveles educativos e idiomas.

-Heterogeneidad de niveles;

-Dificultad para controlar a todos los alumnos;

-Falta de dinámica del grupo;

-Dificultad para gestionar el tiempo con el grupo;

-
- Falta de oportunidades para intervenir;
 - Falta de tiempo para corregir los trabajos escritos por los alumnos;
 - Una gran parte de los materiales están preparados para trabajar con un máximo de 15-20 alumnos;
 - Problemas de mobiliario y de espacio.
 - Escasez de recursos tecnológicos para la enseñanza práctica de una segunda lengua.

También existe el problema de que pesar de que el inglés es parte del currículo, sólo 10% de los estudiantes de segundo y tercer grado en distritos urbanos y rurales en la India pueden identificar correctamente fotos de objetos simples cuando el nombre del objeto se entrega en inglés. En las escuelas públicas los profesores generalmente entrenan a los niños a recitar el alfabeto inglés y memorizar listas de vocabularios, sin embargo rara vez se introduce habilidades de conversación.

Por lo tanto, el sistema público de educación primaria de India a menudo no enseña un idioma que es de vital importancia para las oportunidades de empleo posteriores de un niño, y, al no enseñar el idioma desde primaria, se salta el “periodo crítico” en el cual un niño es capaz de adquirir un segundo idioma hasta niveles parecidos al de un nativo.

3.4. El Inglés en la India, un caso de Segunda Lengua

La comunicación y la formación en una segunda lengua se han vuelto un fenómeno mundial digno de análisis. En este caso comenzaremos por

conocer el caso relevante indú, y la importancia del idioma en la India, para ello, utilizaremos las palabras de Murali (2009):

“Gracias a la globalización en todos los campos se ha creado la necesidad de aprender un idioma que sea internacional. Sin duda, el inglés se ha convertido en un idioma mundial más que un idioma hablado en los países anglófonos como Reino Unido y Estados Unidos, puesto que el número de personas que utilizan el idioma como medio de comunicación supera en mucho al número de personas que lo habla como lengua nativa. En el caso del inglés en la India, es necesario tener en cuenta la influencia del inglés en el país, tanto directa e indirecta en campos como la educación, medicina, etc. Los materiales relacionados con ciencia, tecnología, ingeniería y medicina solamente están disponibles en lengua inglesa. Además, en toda la India no existe un solo lenguaje utilizado mayoritariamente en todo el país. De este modo, al utilizarse varios lenguajes y al no haber una tendencia clara a utilizar un idioma común en el país, surge la necesidad de tomar prestado un idioma no indio. Teniendo en cuenta los hechos anteriores, el aprendizaje del inglés como lengua universal, como segunda lengua, se ha convertido en algo de vital importancia e inevitable en el sistema educativo de la India”.

A la hora de abordar la enseñanza del inglés como segunda lengua en cualquier país de habla no inglesa, debemos entender en primer lugar la propia situación lingüística del país en el que se va a enseñar el idioma, y su relación desigual con la importancia socio-cultural del inglés. Cuando el país en cuestión es la India, además de entender la situación lingüística del país, hemos de considerar un estado de antigua colonia del país. El hecho de que el país haya sido una colonia Británica y que se haya utilizado el inglés con fines comerciales, educativos y legales, ha dejado una profunda marca tanto en la cultura del país como en el complejo sistema comunicacional basado en la lengua inglesa utilizada en la India. Es especialmente importante el hecho de que se ha creado una variante del inglés que si bien no existe como dialecto tal, podría considerarse como un verdadero dialecto, y, teniendo

esto en cuenta, la cuestión a abordar sería si tener en cuenta o no este dialecto en la enseñanza del inglés como segunda lengua o enseñar obviando las diferencias y basarse solamente en el inglés británico estándar al igual que sucede en otros países.

La cuestión a analizar es cómo el inglés y su variantes en la India son importantes como referencia socioeducativa en ese país, ¿que elementos son trascendentes en este fenómeno? ¿cuál es el nivel de uso de esta variante? ¿se trata de una variante estandarizada o incluye igualmente otras variantes regionales? ¿Nos puede aportar un modelo de formación idiomático?

Al acercarnos a la enseñanza de Inglés en la India, tenemos que hacer las distinciones necesarias: la India no es ciertamente un país pequeño y aunque se trate oficialmente de una sola nación, su interior está fragmentado considerablemente en varios aspectos, como el caso del lenguaje. También la enseñanza es un fenómeno complejo, especialmente más activo en las zonas urbanas que en las rurales. También podríamos analizar la accesibilidad a la educación de las clases sociales o incluso la variación geográfica ya que se considera, por razones políticas e institucionales, de mayor prestigio en la zona sur, en lugar de el norte. No obstante, según Scrase (1999) los rasgos idiomáticos en común del Inglés en la India son:

1. Tiene un papel destacado en su sistema de educación (superior), en particular en su función didáctica.
2. Es muy visible en los medios impresos del país y conocimiento de la industria.
3. Se utiliza como un medio de comunicación a nivel nacional e inter-étnica.

4. Se percibe como una herramienta esencial para la participación comunicativa global, en particular por vía electrónica.

5. Funciona como un marcador para el estado, el poder y la autoridad.

Si se analizan dos casos extremos, el estado de Kerala, en el sur, y Bengala Occidental, en el norte, se puede ver algunas diferencias. En el primer caso, Inglés ya es el idioma favorito porque la gente de Kerala tienen una buena base, ya que, según lo establecido por la Constitución, se les enseña desde pequeños bajo formas innovadoras, tales como e-learning para la mayoría desfavorecidos, o la aplicación SMILE de la Universidad de Stanford (Seol, 2012). Es interesante el caso de Bengala Occidental (Chadhuri,2004) donde destacan las reticencias hacia la “lengua del colonizador” y el fuerte predominio de una lengua nacional y dominante como el Hindi, los conflictos en el espacio político-institucionales de aprendizaje del idioma Inglés como lenguaje global de succión.

Sempre Scrase, cita dos testigos emblemáticos:

“Somos más débiles en Inglés. Las personas que nos rodean no tienen un conocimiento del idioma Inglés. En mi opinión si el Inglés se introdujera desde un principio, sería muy beneficioso. Para tener una base sólida en Inglés se tiene que empezar en los primeros años. Nuestra generación no tuvo esto, pero la siguiente generación sí se formó en Inglés desde el principio, eso es mejor, sobre todo para el mundo del trabajo. (Mujer, 20 años, trabajando sin educación secundaria).”

“Mi hijo va a una escuela de enseñanzas medias en Inglés. Yo fui también a una. La razón principal es que si salimos de Bengala Occidental, tendremos una alternativa para comunicarse en Inglés, ya que el Inglés es universal. Las escuelas bengalas son igual de buenas ... Mi objetivo es

preparar a mi hijo las mejores oportunidades” (Hombre con una educación universitaria, en sus 30 años de edad).

Estos ejemplos son un resumen significativo que pueden hacernos comprender cómo la percepción de Inglés como segundo idioma, cambia drásticamente, afectando el enfoque de los profesores de acuerdo a la zona.

4. DISEÑO METODOLÓGICO

4.1. Problema de investigación y diseño metodológico

La importancia del idioma inglés en la india es resaltada por autores tales como Sontag (2003), Evans (2005), García (2005), Dussort (2011), etc., ellos ponen este caso como paradigma sociológico, como crisol cultural o como referencia socio educativa. Por ello, y por su relativamente reducido conocimiento, tenemos la necesidad de acercarnos a este gran modelo lingüístico indú, es preciso indagar en la situación educativa especialmente en el campo del idioma Inglés. El planteamiento metodológico se realizará desde una perspectiva descriptiva, en un intento de observar y analizar el elevado impacto que está teniendo y puede tener en el futuro tanto a nivel nacional como internacional. Probablemente las próximas generaciones de la India se encontrarán con una paradoja extrema de compartir una lengua oficial, primaria y elitista, en algunas partes del país, y otra lengua secundaria y degradada a los requisitos administrativos, en otras partes del subcontinente indio. Por ello nos preguntamos las siguientes cuestiones:

¿Podemos indagar en las claves de convivencia del idioma inglés en la india con otras lenguas y con sus propias variantes? ¿Cuál es el nivel de uso de las variantes del idioma inglés? ¿A qué nivel esto se sitúa en el sistema

educativo?

El proyecto ha sido preparado bajo una metodología descriptiva cualitativa. La estrategia utilizada es el análisis documental, se pretende examinar los estudios actuales de profesores de la India, junto con investigaciones extrínsecas de líderes científicos en el campo de la educación. A partir del caso de la enseñanza de Inglés en la India, podemos ampliar y difundirlo en los países en vías de desarrollo, o, especialmente, de los países BRICS (Brasil, Rusia, India, China, y la nueva adición, África del Sur).

El impacto de esta investigación viene determinado por el hecho de que el caso de la India puede ser muy importante para otros países, tales como el citado grupo específico del BRICS, ya que están viviendo un período interesante, lleno de estímulos tecnológicos y culturales, en el que la investigación de la educación lingüística formal tiene un lugar importante en el enriquecimiento, económico y social, de esas naciones. Por otro lado, el TFM también puede ser una referencia para los llamados países industrializados, ya que, particularmente en el área mediterránea, la tecnología y las nuevas técnicas de aprendizaje están apoyando el aprendizaje del idioma inglés.

4.2. Objetivo de investigación

Como hipótesis iniciales de trabajo, probablemente la explicación de alguna de estas cuestiones está en la observación con detalle del papel global del idioma inglés insertado en las instituciones educativas, sus variantes y su inserción en los planes de estudios. Y posiblemente un factor de apoyo al dominio del inglés, hoy en día, es el empobrecimiento académico, lingüístico y cultural de los idiomas nativos de “menor impacto”. ¿Cómo convive la

propia lengua con las expresiones científicas anglosajonas? ¿Cómo podemos asegurar que es posible expresar el mismo concepto científico, por ejemplo, también en idioma Hindi?

A continuación se recogen los objetivos que se persiguen en la presente investigación:

1. Determinar las técnicas de aprendizajes adoptadas y eficaces hasta ahora y usadas en un país tan diverso .

- Determinar algunos de los rasgos de la enseñar una lengua en el caso de la India.

- Determinar algunos de los procesos implicados en el aprendizaje del segundo idioma.

2. Determinar el papel de la gramática en la enseñanza de idiomas.

La elección del método descriptivo en lugar de un experimental se ha debido a la imposibilidad de manipular las causas del fenómeno, la variable independiente, la enseñanza de una segunda lengua.

Tal vez se podría influir en las variables desde mi actividad como profesor de idiomas en el deporte e-learning. Pero en todo caso existe la barrera de la dimensión social y geográfica del caso, por lo que lo que aquí se aporta es una mera **introducción al fenómeno**.

5. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

5.1. Estilos de aprendizaje, el caso indú

El Estilo de Aprendizaje puede ser definido como el conjunto de estrategias que se usan para que la idea formativa llegue de manera clara y

eficaz. Cada uno de nosotros desarrolla preferencias de aprendizaje que constituyen nuestro propio estilo de aprendizaje.

Adquirir los conocimientos necesarios para que el concepto a estudiar sea asimilado por todos los alumnos de manera homogénea, atraviesa por diferentes etapas de aprendizaje. El concepto de los estilos de aprendizaje está directamente relacionado con la concepción del aprendizaje como un proceso activo. El concepto de aprendizaje es amplio. Cada habilidad debe ser entendida como una parte que puede ser modificada o elegida a lo largo de los años. El aprendizaje, teniendo en cuenta la teoría de David Kolb (1976), será eficaz si el alumno cambia su actitud según la necesidad, nuestra capacidad para desarrollar los estilos de aprendizaje van mejorando según maduramos. En el proceso de estas etapas vitales de aprendizaje propuestas por Kolb, el individuo se dará cuenta del estilo que más se acerca a sus ideales educacionales, aceptando o rechazando lo que tiene resultados positivos o negativos.

Una variedad de estrategias de enseñanza debe ser usada para ampliar los objetivos del aprendizaje y promover esa flexibilidad (Thompson and Crutchlow, 1993).

Estos mismos autores subrayan la importancia de considerar la experiencia de los alumnos, como una manera efectiva de mejorar los conocimientos analíticos obtenidos por el uso del modelo de aprendizaje de Kolb.

5.1.2. Nuevos y tradicionales entornos de enseñanza de una segunda lengua

En la actualidad, entre los diferentes estudios y principios que existen al respecto, cabe mencionar las cuatro grandes teorías basadas en la adquisición de una Lengua Extranjera o Segunda Lengua, a saber:

- Conductismo
- Cognitismo
- Modelo del Monitor
- Constructivismo

El **Conductismo** responde al principio de estímulo-respuesta. Según Skinner, el lenguaje es una forma más de comportamiento. Esta teoría, aplicada a la adquisición de una segunda lengua, consiste en la práctica en la repetición constante de oraciones correctas reforzadas con la ayuda de un docente.

El **Cognitismo** es una teoría según la cual, la adquisición de una segunda lengua es un proceso cognitivo que no tiene que ver con el principio de estímulo-respuesta sino que afirma que para saber una lengua, basta con conocer su estructura gramatical.

El **Modelo del Monitor**, (Krashen 1982), basado en “La teoría del aprendizaje” de Krashen, Describe el proceso de adquisición de una lengua como un proceso subconsciente, en el que la estructura se adquiere de forma natural.

Por último tenemos el ***Constructivismo***, que une elementos del Modelo del monitor con elementos del Cognitivismo, centrándose en enseñar al alumno a aprender estrategias, a enfocarse en cómo se aprende.

Pero se puede profundizar en el proceso de aprendizaje, y descubrimos que el aprendizaje abarca fases diferentes de un mismo y complejo proceso. En las últimas décadas, se han elaborado todo tipo de teorías y modelos para explicar las diferencias en la forma de aprender. Estas teorías se centran en el aprendizaje desde puntos de referencias dispares pero que en el fondo no lo son tanto, incluso se complementan. A continuación, vamos a desarrollar algunas teorías de autores especialmente importantes en el campo de la formación.

Felder y Silverman (2001) plantean un modelo de aprendizaje con cinco dimensiones:

- Sensitivo: Orientado hacia hechos y procedimientos. Usan métodos prácticos para memorizar hechos con facilidad. Los cursos deben tener conexiones con el mundo real. El aprendizaje se orienta hacia las teorías y significados. No se usan las repeticiones, prefiriendo descubrir posibilidades y relaciones. Los cursos no deben basarse en la memorización o cálculos rutinarios.

- Virtuales. Se prefieren representaciones visuales. Se recuerda mejor lo que se lee o se oye.

- Activos. Aprender de forma activa desarrolla el aprendizaje. La discusión o explicación son bases para comprender o retener todo tipo de información. Cualquier información debe ser reflexionada o meditada.

- Secuenciales. Cada paso está relacionado con el anterior. Nos encontramos con un camino con pequeños pasos lógicos.

- Inductivo. Se entiende mejor la información cuando se presentan hechos y observaciones.

Rita Dunn y Kenneth Dunn (1972) han trabajado y dirigido varias investigaciones que han dado como resultado un gran número de artículos en revistas científicas y electrónicas. Defienden un modelo de aprendizaje centrado en los elementos exteriores que influyen en el contexto del aprendizaje que vive el alumno.

Hicieron una primera propuesta de un cuestionario de Estilos de Aprendizaje con 18 características y que poco a poco aumentaron a 21. Las variables consideradas por Dunn y Dunn son:

- Ambientes inmediatos: con elementos como el sonido, el diseño, la temperatura, la luz, la temperatura o la forma del medio

- Emotividad: las características propias de esta variable nos conducen a la motivación, persistencia o responsabilidad.

- Necesidades sociológicas: ejemplos como el trabajo personal, o con pareja, con dos compañeros, con un pequeño grupo o con otros adultos.

- Necesidades físicas: influencia de la alimentación, el tiempo o la percepción.

- Necesidades psicológicas: son necesidades en donde tienen importancia la dimensión analítica, reflexiva o impulsiva.

Todas estas variables son muy importantes para detectar los factores que ayudan en el aprendizaje del alumno y configurar su propio Estilo de Aprendizaje. Los cinco bloques de Dunn y Dunn de forma precisa, tendrán

una influencia favorable o desfavorable en el aprendizaje, dependiendo del Estilo de Aprendizaje del alumno.

David Kolb (1976) creó una teoría que se ha usado mucho en los Estilos de Aprendizaje de adultos. Para la realización de su teoría, ha tenido influencias de Dewey, Lewin y Piaget. Diferentes autores consideran a Kolb como uno de los grandes en el área de Estilos de Aprendizaje y ha sido un punto de referencia para elaborar distintos proyectos de investigación o nuevas teorías. En la teoría de Kolb se propone cuatro etapas diferentes:

- Experiencia Concreta (EC): debemos estar abiertos y sin prejuicios a experiencias nuevas. Kolb anima con esta etapa al uso de los sentidos.

- Observación Reflexiva (OR): en esta etapa la reflexión se apodera de las experiencias desde diferentes perspectivas.

- Conceptualización Abstracta (CA): los conceptos nuevos se convierten en teorías lógicamente defendibles.

- Experimentación Activa (EA): el empleo de estas teorías nos harán tomar decisiones para solucionar problemas.

Además de estas cuatro etapas, se apoyó en dos dimensiones fundamentales para el proceso del aprendizaje:

- Dimensión de Aprensión: nos encontramos con una clara oposición de la experiencia concreta contra la conceptualización abstracta.

- Dimensión de Transformación: en este caso la oposición es entre la observación reflexiva contra la experimentación activa.

Por último, resumamos a continuación los cuatro estilos de aprendizaje, según Kolb:

- Acomodador. Los individuos de este estilo prefieren un aprendizaje de experimentación activa y experiencia concreta. Necesitan sentir para aprender y aprender haciendo. Son intuitivos y resuelven sus problemas por ensayo o error. Han desarrollado la tendencia de adaptarse a nuevas situaciones. Además, confían en los demás para obtener la información necesaria. En el aprendizaje, prefieren evitar las siguientes situaciones: importancia de lo teórico más que de lo activo, el trabajo individual o la lectura completamente intelectual. Las actividades predilectas por este estilo de aprendizaje deben ser: simulaciones, tareas en un tiempo limitado, trabajo en grupo siendo ellos los líderes, actividades con múltiples soluciones, compartir información con otros, discusiones en clase, debates, tareas con experiencias prácticas y el autodescubrimiento. Según Kolb (1984) las personas que siguen este modelo de aprendizaje pueden pertenecer a trabajos relacionados con los negocios, la política o la administración.

- Asimilador. El aprendizaje es por observación reflexiva y conceptualización abstracta. Su razonamiento es inductivo con modelos abstractos teóricos. Su interés acaba más en la lógica más que en lo práctico, siendo a veces, incapaces de aplicar sus conocimientos en situaciones prácticas. Necesitan definir y delimitar problemas. Prefieren evitar actividades que necesiten una acción inmediata sin un objetivo, situaciones que deban expresar sus emociones o asuntos de carácter superficial. En cuanto a sus preferencias, podemos señalar las siguientes: participación en conferencias, hacer investigaciones sobre la lógica de las cosas, el uso de modelos analítico, disfrutar de un tiempo para pensar las cosas, tendencia a clases al estilo tradicional y por último, actividades basadas en teorías

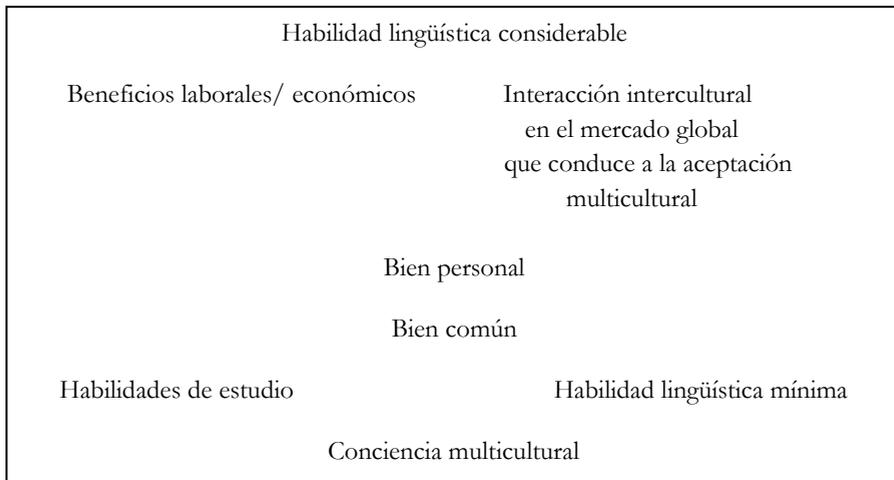
modelos y conceptos. Los individuos que optan por este aprendizaje tienen profesiones como abogado, bibliotecario, profesores o escritores.

- Convergente. Centran su aprendizaje en la conceptualización abstracta y la experimentación activa. Su razonamiento es hipotético deductivo, son capaces de definir bien los problemas y tomar decisiones. Se encuentran mejor en situaciones en que existe una única solución correcta. No necesitan actividades relacionadas con las personas y los aspectos sociales. Este estilo evita actividades sin una estructura o el estudio de teorías sin un objetivo pragmático. Por el contrario, prefieren el trabajo práctico en grupo o individual, los detalles secuenciales, actividades de prueba y error o tareas aplicadas al mundo real. Los defensores de este modelo tienen profesiones como por ejemplo: ingenieros, médicos, economistas o informáticos.

- Divergente. Este aprendizaje es el opuesto al convergente. Actúan bien en las situaciones que piden nuevas ideas. Son creativos, reconocen los problemas y comprenden a las personas. Son personas que prefieren evitar situaciones sin estructura o sin planificación, el trabajo sin profundizar o demasiado dirigido. Sus preferencias en las actividades para el aprendizaje son: analizar vídeos, trabajo en grupo, hacer búsquedas en web, actividades de auto-diagnóstico, brainstorming o simulaciones y juegos.

5.1.3. Algunas claves de la enseñanza idiomática

Cabe resaltar la importancia de aprender inglés tiene determinadas ventajas curriculares propuestas en términos de requisito de habilidad lingüística (*Osborn, 2000*).



Según Freeman (1982) como en diferentes partes del mundo, incluso en la India, los métodos utilizados para la enseñanza del idioma Inglés son eficaces y se pueden utilizar en el campo del bilingüismo y (Martín, 2011) con los nativos digitales.

Cabe destacar la elevada población de niños en la India y su bajo nivel de inglés en las zonas rurales. Se ha creado un programa de voluntariado para la enseñanza del inglés a niños en la India, <http://www.volunteeringindia.com/es/volunteer-teaching-english-south-india.html>. Por medio de este programa acuden profesores a diferentes lugares de la India con el objetivo de mejorar el conocimiento de la lengua inglesa de los más pequeños para que puedan acceder a un mercado de trabajo más amplio.

Una vez examinada la situación lingüística del país y habiendo analizado detenidamente las diferencias entre ambos idiomas, el siguiente paso será analizar cómo plantear la enseñanza de la lengua inglesa en la India.

Siendo evidente el uso mayoritario del inglés en la India, y siendo obvia la utilización aceptada de una variante estándar de la lengua, el mejor planteamiento sería utilizar el léxico del inglés estándar de la India en la enseñanza del idioma, si bien no obstante lo mejor sería utilizar la gramática y sintaxis del inglés británico estándar.

El porqué de la utilización de la gramática y sintaxis del inglés británico es una razón puramente comercial, debido a que el inglés es utilizado mayoritariamente con fines comerciales en el país y también es necesario tener en cuenta la globalización existente en la actualidad, que hace que cada vez sea más imprescindible el conocimiento de la lengua inglesa debido a que se trata del idioma de mayor uso en Internet.

Sería importante igualmente la impartición de las clases por parte de profesores nativos de modo que los alumnos pudiesen estar de algún modo en contacto directo con el acento, entonación y fonética de la lengua estándar. Por lo tanto el método debe basarse siempre en las necesidades y recursos de los estudiantes para que puedan obtener el resultado deseado.

En este caso y en vista de las diferencias existentes en cuanto al nivel y a las necesidades de los alumnos, una de las mejores opciones de planteamiento de enseñanza de una lengua extranjera en este país, sería *la enseñanza centrada en el alumno*. Este tipo de metodología se basa en los factores del alumno, tanto los factores internos – que se refieren al análisis de las necesidades y a los datos de identidad del estudiante a nivel individual- como a los factores externos, que vienen a ser los factores contextuales o variables intrínsecas al alumno. Por lo tanto el currículo se deberá basar en el análisis de estos factores guía.

Entonces, es necesario tener en cuenta que, en la India, el inglés cumple dos funciones principalmente:

(i) Proporciona una herramienta lingüística para la unión administrativa del país, sirviendo de lazo de unión para personas que hablan dos idiomas diferentes y

(ii) Sirve como idioma para una comunicación más amplia, ya que se utiliza junto con los idiomas locales en determinadas esferas de influencia y dominios públicos. Generalmente, el inglés se utiliza como idioma “de enlace” y es virtualmente el primer idioma para las personas con un alto nivel educativo, funcionando como “puente lingüístico” entre los principales países del mundo y la India.

Esto ha causado que cada vez sea más importante el aprendizaje del inglés, tanto para negocios, como para comercio como por razones culturales y, especialmente para las comunicaciones de Internet en todo el mundo. Internet ha estimulado una amplia expansión del uso del idioma en las comunicaciones, vídeos, periódicos online y boletines de noticias, lo que hace que el conocimiento del inglés sea algo indispensable para acceder a los contenidos publicados en estos medios.

Todo ello ha creado que los alumnos en la India, salvo que adquieran un alto nivel de conocimiento de la lengua inglesa, estén solamente limitados a una determinada clase de puestos de trabajo. Por lo tanto, a nivel del alumno, podemos concluir que en la India la actitud hacia el aprendizaje del idioma es positiva, siendo uno de los países con mayor población de habla

inglesa en la actualidad y con gran consciencia e interés en el aprendizaje del idioma.

Según Manivannan (2013), dadas estas circunstancias, es importantísimo subrayar el rol del profesor en la enseñanza de una lengua extranjera. Si tomamos como ejemplo lo indicado en el Congreso sobre el Español como lengua extranjera en Asia y lo extrapolamos al inglés, el problema viene a ser que los profesores se muestran partidarios de introducir técnicas comunicativas en las clases, el estilo de enseñanza de los profesores es muy tradicional, dirigista con el alumno y bastante resistente a la autonomía del mismo.

Aunque los alumnos de los dos departamentos tienen una actitud muy positiva hacia el trabajo en pequeños grupos en el aula, no se emplean técnicas de trabajo en equipo, ni dinámicas de grupo, ni se usan las nuevas tecnologías. Algunos realizan esfuerzos para plantear actividades comunicativas, pero no se adaptan a las necesidades del alumno ni a su estilo de aprendizaje, y se limitan a seguir ciegamente las actividades del manual.

Generalmente, una clase india cuenta con un aula con una pizarra, pero no dispone de recursos, tales como retroproyectors, vídeos, CD o reproductor de audio y de vídeo. Suele haber una sala de vídeo para todo el departamento de lenguas, pero no existe un aula multimedia solo para los alumnos de inglés.

Sería bueno que el gobierno de la India dotase a los centros de formación de primaria y secundaria con los medios necesarios para fomentar el aprendizaje en entornos virtuales, puesto que en el caso de los estudiantes que, por su situación geográfica o económica, no tengan contacto con la lengua inglesa directamente, los entornos virtuales (Internet, por ejemplo,

pizarras electrónicas, etc) suponen una gran fuente de motivación y de ayuda en el aula.

Estos son los problemas reales que vemos en la enseñanza del inglés en la India, aparte de la ya existencia de un conocimiento de la lengua con unas diferencias bastante marcadas con el inglés estándar, ante lo que nos encontraríamos con la pregunta de si respetar o no estas diferencias como válidas, teniendo en cuenta que las exanimaciones de inglés, en sus variantes británicas y americanas, exigen el conocimiento de la lengua estándar.

Concluiremos entonces que la mayor problemática se encuentra en las zonas rurales y que surge entonces la necesidad de reforzar la enseñanza del inglés en esas zonas de modo que los estudiantes puedan progresar, tener un mayor acceso a la comunicación o incluso emigrar en su caso, puesto que el inglés es en la actualidad el idioma de comunicación internacional que abre las puertas a cualquier parte del mundo.

También es importante analizar el papel del aprendizaje en un entorno virtual y su aplicación a la enseñanza del inglés. La razón es que la India también vive en la llamada era digital lo que supone una rápida asimilación de contenidos, no podemos separar el aprendizaje de una lengua

Analizaremos los elementos de un ambiente virtual de aprendizaje, los entornos virtuales más efectivos y comunes, pasando por el diseño de cursos en esos entornos y mirando hacia el futuro, propondremos un escenario de la evolución de la formación.

Los diferentes modelos y teorías existentes sobre estilos de aprendizaje nos ayudan a crear los conceptos básicos que después serán aplicados en las aulas y que nos harán comprender esos comportamientos. Con este contexto, podremos actuar para ser más eficaces según el modelo

establecido. Sin embargo, nuestra manera de aprender puede variar de una materia a otra y nuestra manera de asimilar los conceptos evoluciona y cambia constantemente.

Los entornos virtuales no tienen su razón de existir sin dimensiones pedagógicas o contenidos atrayentes. Es importante conocer todos los recursos tecnológicos disponibles pero sin olvidar las ventajas o limitaciones de éstos para poder relacionarlos con los objetivos, los contenidos, las estrategias y actividades de aprendizaje y evaluación.

La utilización de las nuevas tecnologías es una opción en auge y actualmente hay una oferta de cursos y metodologías de inglés ofertadas en el país. Algunos de los ejemplos muy utilizados son:

-<http://www.speaktoday.com/>

-<http://www.languageshome.com/LearnEnglish.htm>

Lindholm (1990) da énfasis a los rasgos de ésta forma de enseñanza de una segunda lengua: “La enseñanza de inmersión bilingüe combina los rasgos más significativos de la educación bilingüe para estudiantes de minorías lingüísticas y de la enseñanza en inmersión para los estudiantes de la mayoría lingüística. La formación académica y lingüística la reciben los hablantes nativos de dos idiomas por medio de las dos lenguas; una de las lenguas es la segunda lengua para cada grupo de estudiantes. Así, para los estudiantes de la minoría lingüística (es decir, los que no hablan inglés), la formación académica se realiza a través de su primera lengua, y reciben en inglés la enseñanza de lengua inglesa y, según los programas concretos, parte de la formación académica. Para los estudiantes de la mayoría lingüística (es decir, los que hablan inglés), la formación académica se realiza a través de su

segunda lengua y estos estudiantes reciben enseñanza de lengua inglesa y, según el diseño del programa, una parte de la formación académica en inglés. Hay cuatro rasgos que marcan la diferencia:

1. El programa implica esencialmente algún tipo de inmersión lingüística dual, en la que la lengua que no es el inglés se usa por lo menos en el cincuenta por ciento de la jornada académica;
2. El programa contiene periodos de instrucción durante los cuales solo se usa una lengua;
3. Participan tanto los estudiantes anglófonos como los que no lo son (preferiblemente equilibrados en número);
4. Los estudiantes están integrados en toda la instrucción de las diversas materias. Mientras que los diseños de los programas pueden variar, la mayoría tiene como objetivo el desarrollo de competencia académica auténticamente bilingüe en inglés y en otra lengua por parte de los dos grupos de estudiantes (Lindholm, 1990).

Existen sedes de centros de aprendizaje de inglés que imparten sus cursos en la India, ofreciendo a los estudiantes internacionales estancias en el país para aprender y/o mejorar la competencia en lengua inglesa. Algunos de los ejemplos que podemos ver en la red son:

-<http://www.global-english.com/travel-teach-english-in/India/>

-<http://www.esl-languages.com/en/adults/learn/english/india/>

Los anteriores son cursos donde estudiantes internacionales viajan a la India para realizar cursos de inglés, otro indicador de la importancia del idioma en el país.

5.2. La situación del idioma inglés en la India

Es necesario considerar los rasgos característicos de la variante regional del inglés. Si el concepto de idioma o lengua oficial refleja conceptos políticos e históricos, el concepto de dialecto presenta consideraciones lingüísticas y culturales. Debe entenderse como dialecto cada una de las variedades regionales de una lengua, aquí es donde podríamos encajar la situación actual de “dialecto” de la variante del inglés utilizada en la India.

Estos dialectos, como el inglés utilizado en la India, cuentan con características determinadas que se podrán manifestar a varios niveles por ejemplo, sintáctico, fonológico, semántico, morfológico en todos o solo en uno de estos niveles. Es muy difícil precisar el momento en que un dialecto deja de ser solo un dialecto y se convierte en una nueva lengua. Partiendo de la existencia de un dialecto inglés en el país, es necesario abordar la cuestión de si utilizar esta variante del inglés en la enseñanza reglada de la lengua inglesa o basar la enseñanza en las reglas del inglés británico estándar

En 1858 India se convirtió en una colonia de Gran Bretaña. Como resultado de la Segunda Guerra Mundial, India ganó la independencia el 15 de agosto de 1947. La historia común de ambos países ha dado forma no sólo a relaciones políticas más amplias entre los países sino que también contribuyó al idioma inglés hablado en la India y al inglés británico hablado en Gran Bretaña.

El papel del inglés en la India tiene un valor incalculable. Durante varios años ha existido un conflicto entre las personas que apoyan el uso del inglés, quienes apoyan el uso del Hindi y los idiomas locales. En la década de los sesenta, el conflicto resultó en el establecimiento de la denominada “fórmula de los tres idiomas”, según la cual el inglés era la alternativa principal al idioma regional. En la actualidad, el inglés tiene el status de “lengua acompañante” del idioma oficial (el idioma oficial es el Hindi). El idioma oficial está reconocido en estados como Manipur, Meghalaja, Nagaland y Tripura. El inglés ha mantenido su posición en la sociedad de India y es el idioma de la ley, el gobierno, la educación secundaria y superior, militar, medios, comercio y turismo. En el Sur ha ganado incluso mayor popularidad que el Hindi, mientras que la situación en el Norte es diferente; su papel en relación con el Hindi dependiendo de quién esté en el poder. En Paquistán, el inglés es la lengua acompañante oficial. Las personas más jóvenes de la región consideran el inglés como el idioma de la modernidad cultural.

Aunque menos que el inglés indiano, el inglés británico, hablado en Gran Bretaña, también se ha visto influenciado por la historia común de ambos países.

En este estudio nos centraremos en ambas direcciones de esta influencia: La cultura y el idioma de la india en el inglés indiano y en el inglés británico.

5.2.1. Los rasgos gramaticales del idioma inglés en la India

La sintaxis del Inglés de la India se corresponde en mayor proporción al inglés británico estándar, en contraposición al léxico y la

fonología. Hay quienes creen que el inglés indiano tiende a ser estilísticamente diferente a los estándares occidentales, incluso si sintácticamente es similar al inglés británico o americano. Se considera más formal, con cierta preferencia por determinadas formas sintácticas. Este es un tema que ha suscitado un gran debate. Como en el caso de la fonología del inglés indiano, la sintaxis también muestra variantes.

Los hablantes más competentes, expuestos a estándares occidentales, tienden a utilizar una forma gramatical más similar al inglés británico estándar o al inglés americano estándar. Los hablantes menos competentes presentan características que se pueden identificar como típicamente indianas.

De nuevo, el grado en que las características indianas están presentes en el habla/escritura de los indios varía de persona a persona. La mayoría de las personas estarían de acuerdo en que una variedad estándar del inglés indiano es la más cercana a las variedades nativas.

Cuando se consideran los aspectos no estandarizados, las características indianas están tan marcadas que uno tiene que aceptar la existencia de una variedad india del inglés- De modo que el debate de que no si existe o no una variante del inglés estandarizado en la India no tiene duda.

La morfosintaxis del inglés de la India también es merecedora de consideración. El inglés indiano estándar insiste en la “correctitud”. Al tiempo que un acento indiano es aceptable, una “gramática pobre” es bastante inaceptable en la mayoría de las situaciones. Incluso aquellos que argumentan que el inglés indiano es un dialecto en sí aceptarían que el léxico

y los acentos propios de este dialecto, pero no aceptarían igualmente los cambios en gramática o sintaxis.

Por todo lo anterior, a la hora de evaluar el nivel de competencia en inglés de una persona de la India que haya tenido contacto con esta variante del idioma, habrá que tener en cuenta que, en su uso tanto oral como escrito, puede presentar alguno o varios de los rasgos o características que mencionaremos a continuación, y que, siendo considerada esta variante como una variante normalizada o estándar, deberían de aprobarse dichos usos como una variante local y no como un error.

Veamos las características de la variante india del inglés en comparación con la variante británica del mismo:

Complementos del verbo

Mukberjee y Hoffmann (2006) han afirmado que la variación en la sintaxis se ve con más frecuencia en las estructuras de complemento verbal. Esto es, aquellos elementos que deben seguir obligatoriamente un verbo en una frase difieren de variedad a variedad. En la variante india del inglés se puede ver que algunos verbos que por lo general son transitivos, suelen usarse como intransitivos.

Un verbo transitivo es uno que obligatoriamente lleva un nombre o un nombre complejo tras la frase. Un verbo intransitivo no necesita de ningún elemento para poder formar una frase correcta. Otros elementos obligatorios tras un verbo son adjetivos y frases preposicionales.

Artículos

El inglés indiano no estándar suele ser comentado por su uso de los artículos definidos e indefinidos. La habilidad de utilizar artículos en un hablante nativo puede ser considerada como uno de los marcadores de competencia en lengua inglesa. Aparece muchísima literatura con este uso de los artículos. Debería tenerse en cuenta que el inglés indiano estándar utiliza los artículos de forma muy similar a la de las variedades nativas.

Aparte de eso, los hablantes suelen usar artículos donde no son necesarios y dejarlos fuera donde su uso es necesario.

Algunos tipos específicos de usos no estándar vistos en el inglés indiano se identifican a continuación:

-En el primer ejemplo, se omite un artículo donde sí debería utilizarse.

- *What is wrong with watch?* (cuando se refiere a uno en concreto)
- *Where is ghee?* (ghee “mantequilla clarificada)

-El indefinido está ausente en las siguientes frases:

- *We had group discussion*
- *We saw Telugu film Boss.*

Estas frases probablemente se hayan construido así porque, por lo general, nombre a modificar es incontable.

Esto se amplía a contextos en los que se debe tratar como contable: En el último ejemplo, la norma de que los nombres propios no llevan artículo delante se amplía al nombre cualificado también.

-El artículo definido aparece en los ejemplos a continuación, donde aparece un nombre colectivo con significado genérico:

- *Man should learn to live amicably in the society.*
- *The people . . .*
- *The girls and the boys . . .*

-Las frases idiomáticas también tienden a “indianizarse” en lo que respecta al uso de artículos:

- *Back to the square one.*
- *Eat the cake and have it too.*
- *Play it by the ear*

Formación de preguntas

Wh- questions. El inglés indiano estándar sigue los patrones nativos en preguntas. Esto viene a ser, que cuando una pregunta se formula usando las partículas interrogativas (wh-words, en inglés), se asume que se construye partiendo de una afirmación. De este modo, *Where are you going?* Se crea a partir de *You are going where* moviendo *where* al principio de la frase e invirtiendo las posiciones del sujeto *you* y el verbo *are*. Otros ejemplos de inglés indiano estándar son:

Inglés británico

When will you begin?

What are you reading?

Inglés indiano

de *You will begin when?*

de *You are reading what*

Why are you crying?

de You are crying why?

How will you come?

Mientras que los anteriores ejemplos son correctos en el inglés estándar de la india, el inglés no estándar de la india sigue un patrón diferente. En lugar de utilizar dos procesos diferentes en la formación de una pregunta, el inglés no estándar de la India utiliza solamente uno. El pronombre interrogativo se mueve al frente de la oración pero no se realiza la inversión del sujeto y el verbo:

Preguntas sí-no- Se trata de preguntas cuya respuesta obligatoria es sí o no, y en el caso del inglés estándar de la India se construyen del mismo modo que las variedades nativas del inglés. Se dice que las preguntas derivan de oraciones afirmativas tras un proceso de inversión de las posiciones del sujeto y el verbo auxiliar.

En los casos en los que no hay ningún verbo auxiliar y en donde el verbo es el verbo “to be”, el verbo principal se invierte con el sujeto. En los demás casos, se introduce el verbo auxiliar do.

Inglés británico

Inglés indiano

Will you come?

from You will come.

Is Ganesh at home?

from Ganesh is at home.

Are you waiting?

from You are waiting.

Did he sleep well?

from He slept well

Does Rekha seem happy?

from Rekha seems happy

Did Gopi write to him?

from Gopi wrote to him.

No obstante, la tendencia predominante, tanto en el inglés estándar como en el no estándar de la India es no invertir el sujeto y el verbo auxiliar. La preferencia es mantener la estructura de la oración afirmativa y utilizar un modelo de entonación ascendente en la oración:

- *You will come?*
- *Ganesh is at home?*
- *You are waiting?*
- *He slept well?*
- *Rekha seems happy?*
- *Gopi wrote to him?*

-*Tag questions*. El inglés estándar de la India sigue las variedades nativas del inglés en lo que respecta al uso de las tag questions.

- *You will come, won't you?*
- *You can come tomorrow, can't you?*
- *They should do it, shouldn't they?*

Por otro lado, el inglés no estándar de la India muestra la tag invariante *isn't it?* en todos los contextos:

- *You will come, isn't it?*
- *You can come tomorrow, isn't it?*
- *They should do it, isn't it?*

Además, el inglés no estándar de la India utiliza no invariablemente

- *You will come, no?*
- *You can come tomorrow, no?*
- *They should do it, no?*

Preposiciones

Las preposiciones se suelen utilizar de forma diferente en inglés estándar y no estándar de la India. Son traducciones literales de las estructuras correspondientes en las lenguas Indias:

Inglés británico

What did you do to us?

I got angry on him.

You are entitled for free tickets

Inglés indiano

‘What did you do for us?’

‘I got angry at him.’

‘You are entitled to free tickets.’

Verbos auxiliares

Existen varios trabajos sobre el uso de los verbos modales en el inglés de la India (Ellis, 1986) incluye un estudio realizado por sobre el uso de los modales, en el cual se afirma que no existe una diferencia significativa en el modo en que se usan los modales en inglés de la India en comparación con las variantes nativas.

En un estudio que relaciona el uso de los modales con el género en el cual se utilizan, corrobora la afirmación realizada por de que existen pocas

diferencias importantes entre el uso de los modales en las diferentes variantes.

El trabajo de también indica que la frecuencia de las formas pasadas *would* y *could* es más alta, lo que también resulta en que no se mantenga la concordancia de los tiempos en la oración.

La mayor incidencia de las formas pasadas puede ser atribuida a la impresión de que contribuyen a un mayor nivel de educación en el discurso. Así, encontraremos oraciones en las que *would* y *could* se utilizan en las cuales sería más aceptable el uso de *will* y *can* en inglés estándar de la India.

- *Attached to this you would find my answers.*

- *Paid accommodation could be arranged on request.*

Otro hallazgo del estudio de [8] es la mayor frecuencia de *shall* en el corpus de la oración y se ve como una consecuencia de la influencia del inglés escrito sobre el inglés hablado en la India.

Variaciones semánticas

Muchas palabras inglesas tienen un significado diferente en el inglés de la India y se utilizan en un contexto diferente en comparación con el inglés británico.

Palabra inglesa	Uso (semántico) en inglés británico	Uso en inglés de la India
<i>Kindly</i> <i>dly</i> <i>ly</i>	De naturaleza amable, benevolente o servicial	Por favor, por ejemplo: <i>Kindly disregard the previous message.</i>

<i>Even</i>	Para enfatizar algo sorprendente o extremo.	También/además, etc “ni siquiera yo sabía cómo hacerlo”
<i>compulsorily</i>	En una manera que no se puede evitar	“definitivamente” o “seguro”, por ejemplo, esto es definitivamente una acción incorrecta.
<i>Paining</i>	Que hace sufrir o molesta	Causar dolor, por ejemplo “My head is paining”
<i>mutton</i>	Carne de oveja	Carne de cabra
<i>hero</i>	Una persona, por lo general un hombre, que es admirado por su coraje o su nobleza.	Protagonista varón en una historia, actor de películas.
<i>Director de música</i>	Conductore, la persona que dirige un grupo musical	Compositor de música para películas
<i>Amount</i>	Una cantidad de algo en general	Una suma de dinero, por ejemplo “please refund the amount”
<i>damn</i>	Expresa rabia, sorpresa o frustración	Intensificador, por ejemplo “that was a damn good meal”
<i>elder</i>	Una persona mayor, con influencia sobre una familia, tribu o comunidad	Adjetivo comparativo en el sentido de “más mayor”
<i>"dress" (noun)</i>	Un traje de una sola pieza para una mujer o chica, que cubre el cuerpo y se alarga hasta cubrir las piernas	Hace referencia a prendas de ropa para mujer, hombre y niños.
<i>engagement</i>	Un acuerdo formal para casarse.	Ceremonia pública (por lo general acompañada de una recepción)
<i>Gentry</i>	No de clase social alta	Término generalizado para una clase social
<i>solid</i>	De una forma y volumen definido, no líquido ni gaseoso.	Algo magnífico y excepcional en lugar de algo sencillo
<i>fundamental</i>	Una norma central o básica o un principio en lo que se basa algo.	Algo magnífico y excepcional en lugar de algo sencillo

5.2.2. Análisis comparativo entre las variantes del inglés

Ahora realizaremos una comparación entre dos idiomas: inglés británico e inglés de la india. Para demostrar las posibles dificultades que se pueden encontrar los nativos de la India cuando aprenden inglés, analizaremos las diferencias básicas entre el inglés británico y el hindú. La selección del hindú entre los muchos idiomas de la India se debe al hecho de que es el idioma más utilizado por lo general. Nos centraremos en la gramática, fonología y características “suprasegmentales” de ambas lenguas que influyen en el aprendizaje de una segunda lengua.

Diferencias alfabéticas entre el inglés británico y el hindú

Aspecto	Inglés británico	Hindú
<i>Vocales</i>	12	10
<i>Consonantes</i>	16	40 (caracterizadas por barras sobre los símbolos)

Diferencias gramáticas entre el inglés británico y el hindú

Aspecto	Inglés británico	Hindú
<i>Orden de las palabras en la oración</i>	Sujeto Verbo Objeto	Sujeto Objeto Verbo
<i>Subjuntivo</i>		Utilizado en peticiones formales, que usan el orden sintáctico de las afirmaciones en lugar del orden de las preguntas.
<i>Artículos definidos e indefinidos</i>	Presente	Ausente, por lo general se utiliza el número uno donde en inglés se necesita un artículo indefinido.

<i>Tiempos</i>	Presente continuo, presente simple, presente perfecto, presente perfecto continuo, pasado simple, pasado continuo, pasado perfecto, pasado perfecto continuo, futuro simple, futuro continuo, futuro perfecto, futuro perfecto continuo	Igual que en inglés británico pero utilizados de forma diferente (consultar ejemplos a continuación)
<i>Oración dependiente en oraciones condicionales tipo I</i>	Se requiere el tiempo en presente, ej: "If you help me, I will help you"	Se requiere el tiempo en futuro, ej: "If you will help me, I will help you"
<i>Verbo auxiliar "do"</i>	Presente	Ausente, uso de entonación para realizar las preguntas

Diferencias fonológicas entre el inglés británico y el inglés de la India (vocales)

Aspecto	Inglés británico	Inglés de la India
<i>Fonema /æ/</i>	Presente en palabras como dressed o trap	En los idiomas del norte se sustituye por / ε / ; lo mismo que /æ/, por ejemplo, como en "dress"), (o en <trap>) (características de los idiomas del Norte)
<i>Fonema [ɛ]</i>	Corto	Largo y alto [ɛ] como [e:] por ejemplo <pen> , <paenn>
<i>Vocales largas + "r"</i>	Se pronuncian como diptongo	Se pronuncian como monotongo
<i>Artículo definido <the> pronunciado como [ði:]</i>	Solo delante de una vocal	Independientemente de si el artículo está antes de una vocal o una consonante
<i>Artículo indefinido <a></i>	Pronunciado como [ə] cuando no es tónico y [eɪ] cuando es tónico	Pronunciado como [e:]

<i>Fonemas /ʌ/, /ə/ y /ɜ:/</i>	Se pronuncian de forma diferente	Todas las que se forman como /ə/, por ejemplo <firm> pueden pronunciarse igual, como [farm]
<i>Phonemes /ɒ/ y /ɔ:/</i>	Se pronuncian de forma diferente	Se pronuncian de forma similar
<i>Fonemas redondeados /ɒ/ or /ɔ:/</i>	Se pronuncian como vocales redondeadas	Se sustituyen por /a/, por ejemplo, not> suena como [nat]
<i>Fonema /ɔ:/</i>	Totalmente redondeado en los labios	Solamente semiredondeado en los labios , por ejemplo "coffee" sería kaafi, "Copy" sería kaapi
<i>Rótico (con la "r" pronunciada a final de una sílaba o antes de una consonante)</i>	No en el inglés británico del sur	Sí en su mayoría
<i>Fonemas /v/ y /w/</i>	Se pronuncian de forma diferente	No se diferencian en pronunciación, por ejemplo, <i>wet</i> y <i>vet</i> son homófonos
<i>Fonemas plosivos sordos</i>	Aspirados a principio de palabra o en sílabas tónicas, por ejemplo "pin" se pronuncia como [pʰɪn]	Siempre sin aspirar, por ejemplo, "pin" se pronuncia [pɪn]
<i>Fonema /ʒ/</i>	Presente	Sustituida por /z/, /dʒ/ o /ʃ/, por ejemplo, "treasure" suena como /trɛ.zə:r/ o /trɛ.ʃər/.
<i>Fonema /θ/ y /ð/</i>	Presente	Sustituido por [tʰ], [d] y [dʰ], por ejemplo "thin" sería [tʰɪn]
<i>Sílabas o palabras no acentuadas</i>	"cottage" pronunciado como [kɒtədʒ].	Se utilizan vocales fuertes, por ejemplo "cottage" pronunciado como [kɒtədʒ]
<i>Fonemas /eɪ/ y /oʊ/</i>	Presente	Ausentes, se pronuncian como monotongos [e:] y [o:].

Diferencias fonológicas entre el inglés británico y el inglés de la India (consonantes)

Aspecto	Inglés británico	Inglés indiano
Fonema /θ/ y /ð/	Presente, por ejemplo "thin" se pronuncia como /θɪn/	Sustituido por [tʰ], [d] y [dʰ], por ejemplo "thin" sería [tʰɪn]
Fonema /z/	Presente	Se sustituye por /dʒ/, por ejemplo <zero> y <rosy> suenan como [dʒi:ro] y [ro:dʒi:].
Fonema /l/ y /n/		Tiende a doblar más la lengua (acentuación retroflexa) durante su pronunciación.

Determinados grupos consonantes (especialmente en el inicio de la palabra) pronunciadas por personas de zonas rurales utilizan “épéntesis” (adición de uno o más sonidos a una palabra, especialmente en el interior de una palabra), por ejemplo, *school* /is.keu:l/.

/ŋ/ en posición final	Por ejemplo, <i>ringing</i> se pronuncia como /riŋ.iŋ/	Seguido por [g], por ejemplo “ringing” se pronuncia como /riŋ.giŋg/
-----------------------	--	---

Diferencias fonológicas entre el inglés británico y el inglés de la India (ortografía)

Aspecto	Inglés británico	Inglés indiano
<gh>	Se pronuncia como una plosiva velar sonora (/g/), por ejemplo <ghost> [go:st]	Se pronuncia como una versión murmurada [g ^h], por ejemplo <ghost> [g ^h o:st]
<wh>		Se pueden aspirar como [v ^h] o [w ^h], lo que resulta en pronunciaciones como <which> [v ^h ɪtʃ]
Fonemas [s], [z] y [ɪz] en plurales	[s] se utiliza para la pluralización de una palabra que termina en una consonante sorda, [z] para las palabras que terminan en consonante o vocal Sonora y [ɪz] para las que terminan en sibilantes.	Intercambia /s/ y /z/
Shwa [ə] (un sonido vocálico átono y neutral son tono) en sílabas átonas	Utilizado mayoritariamente, por ejemplo <sanity> suena como [sæ.nə.ti], <above> como [ə.bʌv] y <ago> como [ə.go].	Sustituido por un sonido vocálico, por ejemplo, <sanity> suena como [sæ.ni.ti], <above> como [e.bʌv] y <ago> como [e.go]

<i>Palabras que terminan en el grafema <a></i>	La terminación <a> casi siempre se pronuncia como schwa /ə/, por ejemplo, <India> se pronuncia como /ɪn.dɪ.ə/ y <sofa> como /soʊ.fə/	La terminación <a> se pronuncia como la vocal no redondeada central abierta y larga /ɑ:/ (como en <spa>), por ejemplo, <India> se pronuncia como /ɪn.dɪ.ɑ:/ y <sofa> como /so:.fɑ:/
<i>La palabra "of"</i>	Por lo general se pronuncia con una /v/	Por lo general se pronuncia con una /f/
<i>Terminación "-s" del plural tras las consonantes sonoras</i>	Pronunciado como [z], <dogs> puede ser [dɒgz]	Pronunciado como [s], <dogs> puede ser [dɒgz]
<i>Pronunciación de "house"</i>	[haus] como nombre y [hauz] como verbo	[hauz] tanto en nombre como en verbo
<i>Dígrafo <tʒ></i>	Pronunciado como [ts], por ejemplo <Switzerland> suena como [swɪt.səɪ.lənd].	Pronunciado como [tz] o [tdʒ], por ejemplo <Switzerland> suena como [swɪt.zər.lənd]
<i>Fonema /r/</i>	Solo delante de una vocal	Se utiliza en casi todas las posiciones en las palabras, como lo dicta la ortografía
<i>Dobles consonantes</i>	No se alargan	Se alargan notoriamente, por ejemplo <drilling> /drɪl.lɪŋ/.

6. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

El idioma es un componente dinámico de una sociedad, que comparte sus flaquezas, su evolución y sus variantes, pero también puede ser un instrumento de cambio, mejora y progreso.

Los procesos globalizadores han llevado a las clases medias indias a ver una ventaja social específica en dominar la competencia comunicativa del idioma Inglés, esto aumenta tanto sus relaciones sociales y su nivel cultural,

así como los vínculos entre la India y el Oeste; estas personas ven como se incrementan sus posibilidades de inmigración, los negocios con Occidente y los flujos no sólo económicos a nivel transnacionales, y **aquí se incluyen las relaciones académicas universitarias internacionales siempre en Inglés, que ahora cada vez más funcionan en términos de negocio.** Estos procesos tienen su génesis en las propias relaciones con la metrópoli y en la lucha por la abolición colonial, periodo donde se estableció un sistema británico de educación y una posterior estructura educativa con raíces anglosajonas.

La política cultural y educativa en India es de hecho parte de una lucha política más amplia para la gestión de recursos escasos y donde la educación es un bien más.

El dominio del idioma Inglés en la toda la India global ya es un componente esencial de la propia cultura , un recurso que con el tiempo a evolucionado y tiene sus propias variantes.

El análisis de la controversia idioma Inglés ejemplifica la continua y activa monopolización de la educación por las clases medias y élite del país. Saben que el dominio de este idioma puede abrir las puertas al mundo del trabajo profesional tanto en la India y como en el extranjero, y reiteamos que esto es considerado por las clases medias, como un recurso que debe ser defendido y mantenido en todo caso. El dominio del idioma Inglés forma componente esencial de la propia reserva de capital cultural que debe ser adquirido, mantenido y pasa de generación en generación. Junto con su monopolio histórico de Inglés, también mantienen la hegemonía cultural a través del dominio de los centros educativos, y por tanto tienen una ventaja

en cuanto al posicionamiento en las instituciones de enseñanza superior, así como en el empleo bien remunerado profesional.

Algunas propuestas

1) Adaptación al contexto próximo

Considerando la dificultad implícita en la enseñanza/aprendizaje de una segunda lengua en un país marcado por una enorme variedad lingüística y por otro lado las ventajas que conlleva el aprendizaje del inglés en este contexto, sería recomendable reforzar los métodos utilizados adaptados al contexto social, así como con una metodología educativa donde domine la formación oral, el refuerzo y el uso de medios de lectura y escritura siempre adaptados a la economía y situación de los alumnos.

Debido a la tendencia a la globalización, surge la necesidad de exigir que la educación en la India asuma el rol que mejor se adecue a las necesidades inmediatas y cercanas a su sociedad. No obstante, la revolución de la información y las comunicaciones también aquí tiene gran influencia, por lo que se requiere una relación de la enseñanza del lenguaje con las nuevas tecnologías, este vínculo, en el caso del idioma inglés, es una de las claves. En el caso indú, la limitada capacidad del manejo de este idioma en las clases bajas impide, así mismo, el acceso a todo el caudal de la información.

La educación debe ir acorde al desarrollo de la sociedad y a las exigencias del nuevo milenio, lo que exige crear una educación integrada e interrelacionada con las culturas de otras naciones, pero en la India y en especial en las zonas más alejadas de las principales ciudades aún es

necesario fomentar sistemas educativos en los que desde los primeros cursos se imparta el idioma inglés como algo importante, como lengua natural que es, y no simplemente con un método tradicional de estudio y traducción para simplemente superar el curso. Este déficit educativo y competitivo tarde o temprano pasará factura al campo profesional.

El idioma es un ente con dinamismo, adaptado al entorno humano y sus peculiaridades. Teniendo en cuenta las dificultades de este contexto, algunas de ellas expresadas a lo largo de este estudio, sería necesario adecuar los métodos educativos idiomáticos a los diferentes niveles educativos y económicos existentes en el país. Tampoco se puede utilizar el mismo enfoque ni el mismo método en las áreas rurales, donde el contacto real con la lengua inglesa es prácticamente nulo y en las áreas más urbanizadas, donde el inglés sí demuestra su carácter de lengua asociada del país. En estas áreas más urbanas podría fácilmente dotarse a los docentes de recursos tecnológicos para el aula, de modo que los alumnos puedan entrar en contacto con el inglés de alguna manera, bien sea por medio de audiciones, contenido audio visual, libros, o por el simple uso universal del teléfono móvil con ciertas capacidades para la gestión de datos, puesto que según las estadísticas es muy poca la población con acceso a material educativo específico. Lo ideal sería igualmente que la lengua materna del profesor fuese el inglés para que los alumnos pudiesen escuchar y de algún modo imitar el acento del idioma, y que sin duda les ayudaría a la hora de entender a un hablante nativo.

El objetivo de mejora idiomática en estas zonas tendría que ir en sintonía con acciones del gobierno para reforzar el sistema educativo desde la base y paliar, por ejemplo, las faltas de asistencia, y mejorar la formación

de los alumnos de estas zonas, disminuyendo el índice de analfabetismo actual.

También los docentes que trabajan en zonas más rurales deberían, dentro de sus posibilidades a nivel de recursos, diseñar medios activos de enseñanza para lograr destrezas de dominio del idioma Inglés tales como *listening, speaking, reading, writing, grammar and vocabulary* para fortalecer el proceso de enseñanza y conseguir mejores resultados.

En las ciudades, en las zonas más urbanas y desarrolladas la situación es diferente, la escolarización es prácticamente completa, los alumnos no deben dejar de asistir a las clases para trabajar en el campo y el acceso a material educativo y a los diferentes medios de comunicación es indudablemente más alto. En estas zonas más desarrolladas la calidad de la educación es mas alta gracias a los continuos esfuerzos del gobierno y su inversión en educación. En el contexto de las enseñanzas medias habría que buscar perfeccionar la enseñanza del inglés en los planos oral y auditivo para mejorar la competencia comunicativa de los estudiantes en el idioma. Es significativo que la enseñanza superior sea de más calidad y se imparta en su mayor parte en inglés, por lo que los estudiantes de nivel universitario en el país tienen un alto nivel de competencia en lengua inglesa que les permite comunicarse perfectamente en este idioma.

1) Métodos educativos directos y de inmersión

La enseñanza del inglés como lengua extranjera es un tema que ha suscitado mucho interés a lingüistas y docentes, y a lo largo de la historia se han ido desarrollando métodos cada vez más prácticos y completos. Pero la formación en un nuevo idioma ha pasado de ser un método meramente gramatical y basado en la traducción de palabras a la lengua materna y el

estudio de las mismas en lengua inglesa, a un método más directo o de inmersión (el método directo fue desarrollado por Maximiliano Berlitz en el siglo XIX) en el cual deja de utilizarse la traducción como punto de partida y en su lugar se fomenta la conexión directa entre significados y objetos en la lengua materna del estudiante y el inglés. La lengua en la que se imparte la totalidad de las clases y el medio de comunicación entre alumnos y profesor es únicamente el inglés. Este **método directo** es el más utilizado en la actualidad y supuso un gran cambio de actitud ante la enseñanza y el aprendizaje, puesto que tenía en cuenta el desarrollo de las destrezas auditivas y orales, algo totalmente importante en lo que respecta al objetivo de aprender una segunda lengua: la comunicación.

En la India es muy importante el papel de la lengua inglesa y el aprendizaje de la misma. En esta propuesta se trata de utilizar cualquiera de las variantes de enseñanza basadas en el método directo anteriormente explicado, por medio de:

- Clases impartidas por profesores nativos con quienes la única vía de comunicación sea el uso de la lengua inglesa.
- Fomentar el contacto de los alumnos con la lengua en situaciones naturales, becas o cursos en países de habla inglesa donde los estudiantes tengan que comunicarse únicamente en inglés (alojamiento con familias, residencias de estudiantes no procedentes de la India...) o cursos de inmersión dentro del propio país.

En la actualidad esta modalidad de aprendizaje por “inmersión” cuenta con mucha popularidad en gran parte del mundo, y consiste en crear grupos, campamentos o estancias de cualquier otro tipo durante las cuales los estudiantes conviven con otras personas anglófonas durante unos días en

su mismo país, imitando lo que sucedería si tuviesen que vivir en un país de habla inglesa. Durante estas estancias la única lengua permitida es la lengua inglesa y por lo tanto se obtienen buenos resultados en aquellas personas que les cueste comunicarse en otra lengua.

No obstante, y ante la necesidad específica del país de un método orientado a los objetivos del aprendizaje del inglés para tener comunicarse tanto hacia la élite interior como hacia el extranjero, es interesante la aplicación del método comunicativo. William Littlewood explica la aplicación de este método en su trabajo “La enseñanza comunicativa de idiomas” en la colección Cambridge de Didáctica de Lenguas del año 1996. En el libro, el autor desarrolla las ideas comunicativas básicas, destacando los aspectos a tener en cuenta en el aula, ayudando a los profesores a comprender y desarrollar este método con el objetivo de capacitar a los estudiantes a comunicarse de un modo más efectivo en una segunda lengua extranjera.

BIBLIOGRAFÍA

- M.D. BERLITZ, *The Berlitz Method for Teaching Modern Languages*. Londres: Adeg Graphics, 2000.
- N. BHARDWAJ, *Teaching English As Second Language in India: Problems and Remedies*, 2010. www.languageinindia.com
- M. COSTELITIN (1999), *El idioma inglés en la india*, Londres: Elsevier, 1999.
- A. CHAUDHURI, "Govt puts Bengal first, English in Class", *The Statesman*", 2004. <http://www.thestatesman.net/>.
- R. DUNN, K. DUNN, *Learning Styles Inventory (LSI): An Inventory for the Identification of How Individuals in Grades 3 through 12 Prefer to Learn*". Lawrence, Kansas: Price Systems, 1985.
- M. DUSSORT, "India, una aproximación a la religión y a la lengua", 2011. Recuperado de http://www.catedrarii.com.ar/docs/India_Dussort.pdf el 7-4-2013
- R . ELLIS, *Understanding Second Language Acquisition*, Oxford: University Press, 1986.
- E. M. EVANS, "La importancia del idioma inglés como nexo entre culturas. Consensus", 2005. http://revistas.concytec.gob.pe/scielo.php?pid=S1680-38172005000100010&script=sci_arttext el 11-3-2013.
- A. R. FATIHI, "The Role of Needs Analysis in ESL Program Design", 2010. www.jurnal.upi.edu
- R. M. FELDER, L.K. SILVERMAN, *Learning and teaching styles in engineering education*, 1988. www.ncsu.edu/felderpublic/Papers/LS-1988.pdf
- C. FERGUSON, T. HUEBNER, *Foreign language instruction and second language acquisition research in the United States*. Nueva York: Heath, 1989.

- B. F. FREED, "Current realities and future prospects". En: B. FREED (Ed.), *Foreign Language Acquisition Research and the Classroom*. Nueva York: Heath, 1991.
- D. FREEMAN, *Observing teachers: three approaches to in-service training and development*. Cambridge: University Press, 1982.
- R. GANGULY-SCRASE, T.J. SCRASE, "A Bitter Pill or Sweet Nectar? Contradictory Attitudes of Salaried Workers to Economic Liberalization in India", 1999. <http://www.thestatesman.net>
- L. GARCÍA, "Un breve perfil introductorio a la cultura india. Cuadernos de estudio de las relaciones internacionales Asia-Pacífico-Argentina: "República de la India" 3, 2005.
- S. GASS, "As quoted in contexts, processes, and products in second language acquisition and foreign language acquisition". En: B. VAN PATTEN, J.F. LEE (Eds.), *Second Language Acquisition and Foreign Language Learning. Multilingual Matters*, Clevedon, 1990.
- S. GUPTA, "El multilingüismo en la India y la enseñanza del inglés", 2012. www.colombiaaprende.edu.co
- Y. KACHRU, S.N. SRIDHAR, "Multilingualism and language policy in La India", 2005. www.languageinindia.com
- D. KOLB, *Experiential Learning: experience as the source of Learning and Development*". Prentice Hall, Englewood Cliffs, Nueva Jersey, 1984.
- C. KRAMSCH, "As quoted in contexts, processes, and products in second language acquisition and foreign language acquisition". En: B. VAN PATTEN, J.F. LEE (Eds.), *Second Language Acquisition and Foreign Language Learning. Multilingual Matters*, Clevedon, 1990.
- S. KRASHEN, *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Oxford: Pergamon, 1982
- K. KUMAR, *Learning from Conflict*, India: Orient Longman, 1996.

- V. KUMAR, "Los currículos de ELE en las universidades indias: falta de capacitación y formación docente en el área de ELE", 2013. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones centros/pdf/manila_2009/24_aplicaciones_11.pdf el 11-4-2013.
- E. LAMBERT, "A Social Psychology of Bilingualism", 2010. www.erudit.org
- K. LINDHOLM, "Bilingual immersion in education: Criteria for program development". En; A. PADILLA, H. FAIRCHILD, C. VALDÉ (Eds.), *Bilingual education issues and strategies*, Newbury Park, CA, 1990.
- W. LITTLEWOOD, *Foreign and Second Language Learning*, Cambridge: University Press, 1984.
- M.C. LOPIDANA, (2012). *El sector de la educación en la India*. Oficina Económica y Comercial de la Embajada de España en Nueva Delhi. www.icex.es/icex/cma
- G . MANIVANNAN, "English as National Foreign Language", 2013. Recuperado de www.usingenglish.com/articles/english-as-national-foreign-language.html#ygM58bbejLQiE1E3.99 el 12-3-2013.
- E. M .MARTIN, *Digital Natives and Digital immigrants: teaching with technology*. Tesis Doctoral en la Northeastern University, 2011. http://iris.lib.neu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1006&context=education_theses&sei-redir=1&referer=http%3A%2F%2Fscholar.google.com%2Fscholar%3Fq%3DPersky%2B%2Bdigital%2Bnatives%26btnG%3D%26hl%3Dit%26as_sdt%3D0%252C5#search=%22Persky%20digital%20natives%22
- H. MUKHERJEE, L. HOFFMANN, "Studies on Morphosyntax", 2006. www.linguistics.ucsb.edu
- M . MURALI, "Teaching English as a second in India", 2009. www.mj.al.org
- A. NANDI, "Preservation of Linguistic Diversity in India through Mother-Tongue-Based Multilingual Education: Reality and Myth", 2012. www.academia.edu

- T. A. OSBORN, *Critical Reflection and the Foreign Language Classroom*", Westport: Bergin&Garvey , 2000.
- S. SEOL, "Stanford Mobile Inquiry-based Learning Environment (SMILE): using mobile phones to promote student inquires in the elementary classroom", 2012.
https://gseit.stanford.edu/sites/default/files/worldcomp11_SMILE.pdf
- V. K. SINGH, "Los currículos de ELE en las universidades indias: falta de capacitación y formación docente en el área de ELE", 2007.
cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/manila_2009/24_aplicaciones_11.pdf el 2-3-2013
- D. SONTAG, "El mundo como la India", *Letras Libres* 39 (2009), pp.38-46.
- B. F. SKINNER, *About Behaviorism*, Londres: Random House, 1974.
- M.A. SREENIVASALU, "Problems in Teaching/Learning English as a Second Language in India", 2012. www.languageinindia.com
- C. THOMPSON, E. CRUTCHLOW, *Learning style research: A critical review of the literature and implications for nursing education*, Amsterdam: Elsevier, 1993.
- S. N. YAMUNA, *Multilingualism and language policy in La India*, Cambridge: University Press, 2008.
- M. YATACO, "Multilingual Multicultural Studies", 2010.
www.aulaintercultural.org

**DE CAMINO AL AULA: UNA EXPERIENCIA
DOCENTE QUE MERECE SER VIVIDA**

**WAY TO THE CLASSROOM: A TEACHING
EXPERIENCE THAT DESERVES TO BE LIVED**

NELSON PULIDO DAZA

Universidad de la Salle (Colombia)

Resumen: La educación es el camino que debe seguirse para alcanzar la plenitud personal y llevar a la sociedad hacia un futuro prometedor, donde la preveza el ser humano y se garantice el fin último de la vida: la felicidad. En razón a esto, con este escrito pretendo mostrar la manera en la que he realizado mi labor docente, el camino que recorro hacia el aula y aún en ella, para que el estudiante encuentre el conocimiento, se aproveche de él y lo disponga en beneficio de su entorno.

Compartir la práctica docente es un paso en el presente y la promesa de un ideal para el futuro, pues la pedagogía, la didáctica, la metodología, nunca serán recursos que se agoten, siempre habrá algo que contar, algo que aprender y mucho que desaprender para poder ser verdaderos maestros.

Así, a través del método inductivo, inicio este escrito, que comienza en el ser del docente (yo) y termina en el ser y hacer del estudiante. Leer, escribir, dialogar, sustentar y proponer, son las herramientas que utilizo en el proceso enseñanza – aprendizaje.

Palabras clave: Educación. Docente. Estudiantes. Métodos de aprendizaje. Proceso de aprendizaje.

Abstract: Education is the way forward to achieve personal fulfillment and lead society towards a promising future where humans prevail and ensure the ultimate end of life: happiness. Due to this, in this paper I intend to show the way I made my teaching, the way I walk into the classroom and still in it, for the student to find the knowledge, take advantage of it and the benefit provided their environment. Share teaching practice is a step in the present and the promise of an ideal for the future, as the pedagogy, didactics, methodology, resources will never run out, there will be

something to tell, something to learn and much to unlearn to be true masters.

Thus, through the inductive method, beginning this writing, beginning in being the teacher (me) and ends in the student being and doing. Read, write, talk, support and suggest, are the tools I use in the teaching - learning process.

Keywords: Education. Teachers. Students. Learning methods. Learning process.

1. A MANERA DE INTRODUCCIÓN

La realidad de un mundo globalizado constituye un verdadero reto para el ser humano, pues ya no debe ser solo competente frente a su entorno local sino que, necesariamente, debe trascender esas barreras y ser un ciudadano del mundo; mundo al que debe conocer, interpretar y transformar, pues de lo contrario, en voces de Sócrates, se viviría una vida sin reflexión, que no merecería ser vivida.

De ahí que el acto docente, entendido este como un proceso que inicia con una labor autodidacta dirigida hacia la investigación y se extiende en el aula con el fervoroso ímpetu de un ideal, convierte a la educación en el motor del desarrollo del ser humano y en la oportunidad para hacerlo digno de los retos de su propio entorno y tiempo.

En este contexto, conviene presentar brevemente la experiencia docente, desde su génesis, es decir, desde el momento en el que la investigación científica se concreta, se representa y se presenta como punto de partida para que en el aula se gesticone un compromiso con el ser, el saber y el hacer.

El alumno lee, escribe, dialoga en grupo (trabajo colaborativo), sustenta y, por qué no, propone, pues no se trata de retroceder a nuestro amanecer, donde fuimos vistos como meros recipientes del conocimiento, sino de hacer de la educación, de la enseñanza y el aprendizaje, el auténtico camino que se debe recorrer para modificar la antropovisión y la cosmovisión que la alienación de la velocidad de nuestros días impone a la humanidad, especialmente a los jóvenes.

No obstante, aunque hay que privilegiar la responsabilidad individual en la edificación del propio destino, es importante establecer que la experiencia docente debe fijar su atención en la didáctica, entendida esta como “artificio universal de enseñar todo a todos, de un modo cierto, rápidamente y con solidez” (Comenio, 1630), pues la vocación de enseñar merece más que buenas intenciones, por lo que ha de encaminarse, dirigirse y orientarse de una manera metódica, para que el fin propuesto logre romper el duro cascarón del ideal y se convierta ciertamente en el quehacer en el aula, en el resorte que impulsa a la investigación, al saber y al transformar, “(...) ya que pensar en prácticas basadas únicamente en clases expositivas, es casi impensable desde las demandas de la sociedad actual (...) por las condiciones de procesamiento de la información que tienen lugar en la vida de los jóvenes nativos digitales”. (Zea Silva, 2013).

Y es que algunas instituciones educativas han encarnado como lema “SAPIENTIA AEIFICAVIT SIBI DOMUM”, que en español traduce “LA SABIDURÍA SE CONTRUYÓ UNA CASA” (Proverbios 9, 1), lo que a fin de cuentas expresa la manera en que la suma de experiencias y prácticas docentes materializan la razón de ser de cada una de ellas.

Es esta la intención de esta ponencia, advertir cómo la docencia tiene una amanecer en la persona del maestro, un medio día en el aula y un atardecer lleno de verdadera sabiduría en el estudiante, quien definitivamente termina siendo cocreador del mundo que merece.

Antes de contar mi experiencia, quiero llamar la atención de la visión que en algunos momentos de la historia se han tenido sobre la educación, eje sobre el cual gira el quehacer docente; no obstante debo precisar que cuando se habla de educación, son múltiples los aspectos que podrían abordarse, tales como su historia y desarrollo, la didáctica, la relevancia de la forma y el contenido, los actores, etc., pero para mis intereses quiero brevemente recordar algunos hitos sobre el tema.

Comienzo en Grecia, indudablemente con uno de los grandes de la antigüedad, Aristóteles, para quien la educación de los jóvenes debe ser pública y común para todos, en beneficio del estado ya que no es el azar el que asegura el progreso, sino la voluntad inteligente del hombre. Es verdad que hay diferencia entre la virtud privada y la virtud ciudadana, y que no puede haber identidad entre ellas. Sin embargo, en la república perfecta todos deben participar en la virtud cívica (Hernández, 2007).

En la edad media la educación recibió un gran impulso, aunque hubo voces que advertían que donde está la fe la ciencia es inútil, muchos hombres se inclinaron por los estudios científicos, y porque los más importantes padres de la Iglesia defendieron los fueros de la ciencia.

Con la Ilustración surgió la noción de la educación como servicio público, pero la Revolución Francesa concretó ese ideal, con la premisa de educación para todos. (Puelles, 1993).

En Colombia, ayer y hoy, la educación desafortunadamente es un cúmulo de normas, fruto de nobles intenciones de los gobiernos de turno, políticas reformistas de corto plazo, copias de modelos extranjeros, siempre mal acomodados a una realidad histórica opuesta, incipiente inversión, etc.

A pesar de ello, la educación en Colombia se define como un proceso de formación permanente, personal cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes (artículo 1° de la Ley 115 de 1994) y está conformada por un sistema así: i) la educación inicial, ii) la educación preescolar, iii) la educación básica (primaria cinco grados y secundaria cuatro grados), iv) la educación media (dos grados y culmina con el título de bachiller.), y v) la educación superior. (Ministerio de Educación, 2010)¹.

Vemos, entonces, que la educación es fruto de la voluntad inteligente del ser humano, que busca su progreso personal y social; que además es un derecho público, que necesariamente debe ser garantizado por el Estado.

Bajo estas premisas, doy paso a contar y exponer mi experiencia docente, desde el ser hacia el hacer, pues finalmente, parafraseando a Parménides de Elea según su principio de identidad (el ser es igual a sí mismo), nadie da de lo que no tiene o dicho de otra manera, “todo el que obra, obra igual a sí mismo”.

¹ <http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-article-233839.html>

2. DEL RECIPIENTE QUE SE PRETENDIÓ LLENAR, A LA LÁMPARA QUE SE DEBE ENCENDER

Recuerdo los años escolares de finales de la década de los años 70 y los años 80's, donde con gran convencimiento los libros impresos, la tiza, la indudable elocuencia de los maestros y sus singulares castigos, eran las herramientas más sólidas del proceso educativo.

El docente era el verdadero centro del sistema, pues su conocimiento era la fuerza del aprendizaje, al punto que no solo me refiero a la fuerza intelectual sino que también a la fuerza física, la cual era usada como medio para educar; era parte del sistema educativo la falsa creencia de que la letra con sangre entra.

Quizá escudados en un popular adagio según el cual 'la letra con sangre entra', la actividad pedagógica incluyó muchos años atrás el castigo físico a los alumnos como parte del proceso educativo. Con el tiempo y la puesta en marcha de nuevos modelos en la actividad docente, estos mecanismos se fueron desvirtuando y dejaron entrever que hay otras formas más efectivas de llegar a los educandos. El reglazo en la mano, el jalón de orejas, pasar la tarde parados en una esquina del salón mirando hacia la pared e incluso el uso de ladrillos calientes son algunos de los castigos que hoy recuerdan abuelos e incluso padres de familia y que ya no tienen espacio en los escenarios escolares (Diario El Liberal de Popayán)².

Por fortuna, con la década de los años 90 llegaron grandes transformaciones normativas, pues tan solo en sus comienzos, el país se vistió con una nueva Constitución Política (1991), que desde su preámbulo abrió paso a una nueva cosmovisión, en la que se pretende "(...) asegurar a

² <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/printer-105555.html>

sus integrantes la vida, la convivencia, el trabajo, la justicia, la igualdad, el conocimiento, la libertad y la paz, (...)”.

Reconocimiento que abiertamente se convirtió en un derecho fundamental, hoy ampliamente desarrollado en la ley y en la jurisprudencia de la Corte Constitucional, quien lo ha privilegiado sobre cualquier interés particular y con el tiempo lo ha trasladado del papel, de la norma, a la realidad.

La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura.

La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente.

El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y que comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica.

La educación será gratuita en las instituciones del Estado, sin perjuicio del cobro de derechos académicos a quienes puedan sufragarlos (Constitución Política, artículo 67).

De las mismas entrañas de la Constitución Política de 1991, surgió la Ley 115 de 1994 “Por la cual se expide la ley general de educación”, en esta norma se consagró:

“ARTÍCULO 5o. FINES DE LA EDUCACIÓN. De conformidad con el artículo 67 de la Constitución Política, la educación se desarrollará atendiendo a los siguientes fines:

1. El pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos.

2. La formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad.

3. La formación para facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan en la vida económica, política, administrativa y cultural de la Nación.

4. (...)

5. La adquisición y generación de los conocimientos científicos y técnicos más avanzados, humanísticos, históricos, sociales, geográficos y estéticos, mediante la apropiación de hábitos intelectuales adecuados para el desarrollo del saber.

(...)”

La ley de educación sintetiza en el artículo transcrito como la educación es el punto de partida para la dignificación del ser humano y su importante labor en la construcción de una sociedad justa.

Al lado de estos importantes cambios, esta década de los 90's también trajo consigo un inigualable desarrollo tecnológico en el mundo, pues de la máquina de escribir IBM o Remington, rápidamente pasamos al uso del computador, de los libros y bibliotecas, nos dirigimos a la consulta en internet y la lectura de libros digitales, de la comunicación incipiente nos enfrentamos a la sociedad de la información y las comunicaciones.

Esta revolución normativa y tecnológica, definitivamente hace que se abandonen las prácticas docentes vigentes hasta hace muy poco años y que cobre vigencia la célebre frase que advierte: “El cerebro no es un vaso por llenar, sino una lámpara por encender”. (Plutarco).

3. LA CONDICIÓN HUMANA: EL RETORNO

En mis años de docente he comprendido que la educación es la búsqueda de la reafirmación antropológica, lo que necesariamente nos hace preguntar qué es lo humano.

Para responder a esta pregunta, es pertinente citar a Paulo Volante Beach, quien escribió “Una Antropología Relevante: La “Condición Humana” Desde Hannah Arendt” y señaló tres categorías principales de la vida:

i) La necesidad natural en lo humano.

La primera y básica actividad humana consiste en mantenerse vivo. Esto lo comparte con las demás especies animales, aunque a veces parece naturalmente menos dotado para ello que aquellos seres que vemos como inferiores. Tal actividad es necesaria e irrenunciable, en tanto le viene asignada como a cualquier criatura orgánica. (Volante, 2001, p. 89).

ii) La capacidad constitutiva de crear un mundo

Cuando el ser humano no sólo se sitúa como elemento de la naturaleza, tomando distancia respecto de ésta, comienza a fabricar y a intervenir el ambiente, entonces se hace homo faber. Creador de cosas durables, creador de objetos de uso, no sólo de consumo, dando existencia a entidades independientes de él y de la naturaleza, configurando así el artificio humano, un mundo más estable y sólido que su propio autor. Un mundo que incluso le otorga identidad, en tanto este se reconoce en su obra y se muestra en ella: “Contra la subjetividad de los hombres, se levanta la objetividad del mundo hecho por el hombre”. (p.92)

iii) Lo fútil e impredecible de lo humano (el actuar).

El ser humano es un otro respecto a todo lo existente, y es distinto a todo lo que vive. Comparte con sus congéneres y entiende su condición común con ellos. Sin embargo, es capaz de diferenciarse a partir de su presentación en este espacio compartido. Discurso y acción son los medios con que expresamos una real existencia humana.

Sostenemos que Arendt trata de establecer lo particular y distintivo de lo humano a través del examen de manifestaciones vitales y culturales más allá de la labor y el trabajo. En esto consistiría la teoría de la acción expuesta en la “Condición Humana”. (p.97)

Tenemos que el ser humano es corporeidad, creación, palabra y acción, es la cúspide de la naturaleza y en ella y de ella se alimenta, vive, la transforma y la recrea para beneficio suyo y de su entorno.

Es, pues, la educación el recorrido que cada ser humano realiza en la naturaleza, en el que encuentra la satisfacción última de su condición, la felicidad, que lo lleva a regresar por el camino escarpado en búsqueda de almas inquietas por el ser, el saber y el hacer.

De esta manera lo expone Platón en el Libro VII de la República, en la famosa alegoría de la caverna, donde simboliza de manera sencilla la labor docente en el camino del conocimiento, dirigir los ojos del alumno de las sombras a la luz misma.

Examina, pues -dije-, qué pasaría si fueran liberados de sus cadenas y curados de su ignorancia, y si, conforme a naturaleza, les ocurriera lo siguiente. Cuando uno de ellos fuera desatado y obligado a levantarse súbitamente y a volver el cuello y a andar y a mirar a la luz, y cuando, al hacer todo esto, sintiera dolor y, por causa de las chiribitas, no fuera capaz de ver aquellos objetos cuyas sombras veía antes, ¿qué crees que contestaría si le dijera d alguien que antes no veía más que sombras inanes y que es ahora cuando, hallándose más cerca de la realidad y vuelto de cara a objetos más reales, goza de una visión más verdadera, y si fuera mostrándole los objetos que pasan y obligándole a contestar a sus preguntas acerca de qué es

cada uno de ellos? ¿No crees que estaría perplejo y que lo que antes había contemplado le parecería más verdadero que lo que entonces se le mostraba?

- Mucho más-dijo. (Platón).

4. DE CAMINO AL AULA

Con la claridad de que la educación es un proceso, es pertinente concretar esta afirmación en mi experiencia docente, desde su punto de partida, la investigación, hasta, por qué no, su fin último, la competencia propositiva en el estudiante.

Tal y como señalé en párrafos precedentes, todo el que obra, obra igual a sí mismo, para el caso, la labor de enseñar empieza en la investigación misma emprendida por el docente, entendida esta como la realización de actividades intelectuales y experimentales de modo sistemático con el propósito de aumentar los conocimientos sobre una determinada materia. (Diccionario RAE, 2010).

Es decir, que leo, pienso, me pregunto, analizo, estructuro, sintetizo y dispongo la información frente a cada tema en particular, generando el conocimiento de las fuentes primarias, empleando para ello métodos como el inductivo, el deductivo y el descriptivo.

Acto seguido, me dirijo al alumno, para que realice una lectura comprensiva de la cuestión bajo estudio, para que con su propio impulso levante la mirada hacia el conocimiento, luego lo invito a escribir, a dialogar en grupo (trabajo colaborativo), a sustentar (argumentar) y, por qué no, proponer. Desglosemos este camino al aula:

1. Leer

La lectura comprensiva es una herramienta para analizar un texto de modo eficiente. El objetivo es informarse, comprender algún tema, el planteamiento de algunos problemas, el desarrollo de ciertos hechos, la exposición de una idea, las razones que sustentan una postura.

Una buena lectura es aquella a través de la cual se pasa de un estado de comprensión menor a un estado de comprensión mayor. (Cátedra Palomino. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires, 2012).

La lectura inicial que debe hacer el estudiante tiene que ser cuidadosa, exegética, en la que revise y entienda cada una de las palabras que contiene el texto. Luego, debe tener la capacidad para establecer la estructura del mismo, para así iniciar la interiorización del contenido, haciéndolo suyo e iniciar el camino al conocimiento, pues de esta manera podrá llegar a la reflexión y comparación.

No obstante, la experiencia docente en los contenidos que queremos transmitir a los estudiantes, no siempre es afortunada, pues en ocasiones privilegiamos el volumen por la fortaleza de la calidad.

Creo que mucho de nuestra insistencia, en cuanto profesores y profesoras, en que los estudiantes "lean", en un semestre, un sinnúmero de capítulos de libros, reside en la comprensión errónea que a veces tenemos del acto de leer. En mis andanzas por el mundo, no fueron pocas las veces en que jóvenes estudiantes me hablaron de su lucha a las vueltas con extensas bibliografías que eran mucho más para ser "devoradas" que para ser leídas o estudiadas. Verdaderas "lecciones de lectura" en el sentido más tradicional de esta expresión, a que se hallaban sometidos en nombre de su

formación científica y de las que debían rendir cuentas a través del famoso control de lectura. En algunas ocasiones llegué incluso a ver, en relaciones bibliográficas, indicaciones sobre las páginas de este o aquel capítulo de tal o cual libro que debían leer: "De la página 15 a la 37". (Freire, 2008. p. 102).

No quiero significar, bajo contexto alguno, que se deba abandonar la rigurosidad de la lectura de las fuentes de una materia, pues lo que pretendo advertir es que los textos que se eligen para el estudiante deben privilegiar su propio contexto y no el nuestro; solo así se logra una verdadera lectura comprensiva.

2. Escribir

Una vez se comprende lo leído, resulta de vital relevancia continuar la experiencia del conocimiento con el acto de escribir, entendido este como la representación de una experiencia personal única, en la que se plasma parte del ser y el saber del estudiante.

Escribir es una experiencia muy personal y por eso no puede significar lo mismo para todos. La única manera de responder con honestidad a esta pregunta es tratar de decir lo que escribir significa para uno.

Escribir es poner la cara, hablar de frente. Los escritores no son esas personas retraídas y solitarias que nos pintan, todo el que escribe se juega algo en sus palabras. Lo que el poeta, el columnista o el autor de un blog tienen en común es la necesidad de decir eso que piensan o que sienten, y no pueden o no deben callar (...)

Escribir es un trabajo como cualquier otro. Escribir no es sólo inspiración, sino también transpiración. La buena escritura es el resultado de

muchas horas de trabajo, de armar y desarmar, de coser y remendar, de podar y reescribir, no una sino muchas veces. A un periodista que le preguntó cuál era la fórmula para ser un buen novelista, Faulkner le respondió: "Noventa y nueve por ciento de talento... Noventa y nueve por ciento de disciplina... Noventa y nueve por ciento de trabajo.

(...)

La pedagogía de la escritura debería ayudarles a los maestros y a los jóvenes a descubrir esta dimensión de rebeldía, de aventura, de experimento y de juego incierto que tiene el acto de escribir. Lo demás es gramática. (Peña, 2007).

Escribir, para el docente y para el estudiante, debe ser la concreción de su talento y dedicado trabajo, debe ser el reflejo del proceso educativo; la manera en que se puede cambiar una u otra concepción de la vida y el cosmos.

3. Dialogar (trabajo colaborativo)

Cuando pensamos en la productividad del aprendizaje, existen una serie de presupuestos que deben estar presentes en el grupo de estudio para alcanzar las metas planteadas, tales como, objetivos comunes, responsabilidad, trabajo, disciplina y alteridad.

Bajo dichos presupuestos, los beneficios del trabajo colaborativo entre los estudiantes salen son múltiples, dentro de los que cabe citar los siguientes: i) propicia que se genere un lenguaje común, que disminuye el miedo a las críticas y a la participación, ii) motiva al trabajo, iii) produce solidaridad y unidad de grupo, iv) aprecia la contribución individual, v) estimula habilidades personales y grupales, vi) aprovecha el conocimiento y

experiencia de los miembros del grupo y vii) permite el logro de objetivos más ricos en contenidos. (Delgado, 2011).

Entonces, el diálogo potencializa al individuo y lo acerca más al objeto de estudio, por lo que en el aula se vuelve indispensable para la consecución de los objetivos propuestos.

4. Sustentar (argumentar)

Una vez el estudiante comprende la cuestión estudiada y la ha socializado con el grupo, retroalimentando y enriqueciendo su conocimiento, adquiere la competencia para dar razones, defender puntos de vista, aclarar y establecer diferencias, dar explicaciones, realizar críticas y llegar a determinados acuerdos.

No obstante hay que distinguir entre sustentar (argumentar) y las simples reflexiones teóricas sobre el tema de estudio, por lo que resulta pertinente citar un aparte de la Guía de Orientación de la Pruebas Funcionales que la Superintendencia desarrollo en el año 2009:

Argumentar no quiere decir fundamentar desde reflexiones teóricas precedentes que en algún sentido llevan implícito un reconocimiento de la autoridad. Quiere decir, en una acepción mucho más amplia, dar razón y explicación de las afirmaciones y propuestas, respetando la pertinencia y coherencia esencialmente ligadas a juegos de lenguaje determinados y a formas de vida específicas. Por esto, “la competencia argumentativa no sólo debe ser entendida como aquella acción propia del diálogo personal, de la relación intersubjetiva, donde el otro puede explicar su punto de vista y ser escuchado y valorado”. (Hernández, 1998).

Cuando se argumenta, se empieza a transformar la realidad personal, se plantean diferentes opciones frente a los problemas personales o los del contexto, de ahí que sembrar la semilla de esta competencia en el otro es, sin dudas, el gran desafío del ser docente.

5. Proponer

Una vez el estudiante interpreta y argumenta el texto y el contexto, debe culminar su proceso de aprendizaje proponiendo un futuro diferente a partir, precisamente, de su propia realidad, de los textos leídos o de los fenómenos conocidos.

Proponer implica asumir una postura constructiva y creativa, plantear opciones o alternativas ante la problemática presente en un texto o situación determinada. Son acciones propositivas, entre otras: resolver problemas, elaborar hipótesis y argumentos, construir mundos posibles, regularidades, explicaciones y generalizaciones, presentar alternativas ante la confrontación de perspectivas, la solución de conflictos sociales. (P. 45).

Buscar soluciones a una problemática de orden social, generar hipótesis, construir un mundo posible, entre otros, son los ideales del proceso de enseñanza-aprendizaje, para los que nos hemos preparado como personas, como profesionales y como docentes.

5. A MANERA DE CONCLUSIÓN

Después de estas cortas reflexiones, no me queda duda que la tarea del docente está en aprender a desaprender, pues siempre el tiempo traerá sus propios retos y con ellos un nuevo modelo de enseñanza, que ahondará en los ideales de la dinámica de la historia.

Somos maestros, ello nos hace responsables, en gran parte, del presente y del futuro de la sociedad, de lo que los jóvenes leen y de lo que no leen, del devenir o de la inmutabilidad... somos co-creadores de la vida y la sociedad; en palabras de San Juan Bosco:

“¿Quieren hacer una cosa buena? Eduquen a la juventud. ¿Quieren hacer una cosa divina? Eduquen a la juventud. Antes bien, esta, entre las cosas divinas, es divinísima.”

BIBLIOGRAFÍA

- Gerardo ALVAREZ, *Textos y Discursos. Introducción a la Lingüística del texto*, Concepción: Universidad de Concepción, 1996.
- Ana ARENDT, *The Human Condition*, 1958. Publicado en inglés en “The University of Chicago Press”, Chicago (1ª edición en español, 1974). Sigo aquí la traducción de Ramón Gil Novales, en Paidós, 1993.
- Mariano CARDERERA, *Diccionario de educación y métodos de enseñanza. la educación en la Edad Media*, Tomo II, Madrid: Imprenta de A. Vicente, 1855. <http://www.e-torredebabel.com/pedagogia/educacion-en-la-edad-media.htm>
- Constitución Política de Colombia, 1991.
- Kenneth DELGADO, “Aprendizaje Colaborativo, beneficios del aprendizaje colaborativo”, En: <http://www.magisterio.com.co/blogs/colaborativo.php/2011/07/25/beneficios-del-aprendizaje-colaborativo>
- Diccionario de la Real Academia de la Lengua española, 2010. <http://www.rae.es/rae.html>
- Paulo FREIRE, *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI editores, 2008.
- Simón Mario GÓMEZ, *Didáctica de la Filosofía*, Bogotá: Ed. USTA, 1988.
- Carlos Augusto HERNÁNDEZ, *De la Torre Rocha, Alfredo. Verano, Leonardo*, 1998.
- Exámenes de Estado: una propuesta de evaluación por competencias. Bogotá: ICFES.
- Luis Bernardo PEÑA, “¿Qué significa Escribir?”, Ministerio de Educación, *Altablero* No. 40 (2007), Bogotá.

PLATÓN, *Diálogos*. Obra completa en 9 volúmenes. Volumen IV: República. Madrid: Editorial Gredos, 2003.

M. de PUELLES BENÍTEZ, “Estado y educación en el desarrollo histórico de las sociedades europeas”, *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 1 (1993), España.

Biblia Dios Habla Hoy, Sociedades Bíblicas Unidas, España, 1966.

Guía de Orientación de la Pruebas Funcionales de la Superintendencia de Servicios Públicos Domiciliarios, Universidad de Pamplona, 2009.

Zea SILVA, Angélica LICED, *Emoción y Cognición en Procesos Pedagógicos en Educación Superior: una mirada desde las prácticas pedagógicas de la Universidad de La Salle. Didácticas Específicas en la Docencia Universitaria*, Bogotá: Universidad de la Salle, 2013.

Olga Lucía ZULUAGA GARCÉS, “De la educación estamental a la educación como servicio público”, *Revista Educación y Pedagogía*, N° 14 y 15 (1996-1997), Medellín: Universidad de Antioquia.

Rodolfo POSADA ALVAREZ, “Formación Superior basada en competencias, interdisciplinariedad y trabajo autónomo del estudiante”, *Revista Iberoamericana de Educación*, Facultad de Educación, Universidad del Atlántico, Colombia.
En <http://www.rioei.org/deloslectores/648Posada.PDF>.

ACEPTACIÓN E INTERACCIÓN DEL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO FRENTE AL MOBILE LEARNING

ACCEPTANCE AND UNIVERSITY STUDENT INTERACTION FRONT MOBILE LEARNING

ELIANA ROMO ARANGO
PABLO RIVERA SEPÚLVEDA
PAOLA SÁNCHEZ TREJOS
ALEXANDER JARAMILLO BUSTOS
ALEJANDRO VALENCIA ARIAS

Universidad Nacional de Colombia
Instituto Tecnológico Metropolitano

Resumen: El Mobile-Learning o *M-Learning* combinado con un ambiente educativo virtual, es una de las herramientas fruto de la tecnología móvil y la web 2.0; lo que permite al estudiante escoger el dispositivo, el lugar y el tiempo que mejor se ajuste a su ritmo de vida, además del diseño de ambientes de instrucción que propicien experiencias de acuerdo a la realidad del alumno. A partir de esto, el objetivo de la presente ponencia consiste en presentar los resultados preliminares de la evaluación de la percepción en los estudiantes universitarios del Departamento de Ingeniería de la Organización sobre la adquisición de dispositivos móviles y el nivel de aceptación del *M-learning*; para esto se ha planteado una investigación de carácter exploratorio, a partir de diseños metodológicos cuantitativos (cuestionarios auto-administrados) y cualitativos (entrevistas a profundidad), diseñados a partir de un muestreo no probabilístico que permitió indagar sobre las diferentes hipótesis planteadas. Entre los principales resultados se encuentra que aun cuando los costos de los dispositivos móviles se han venido reduciendo, no todos tienen la capacidad de adquirirlos y esta desigualdad de condiciones genera limitaciones para la aplicación del *M-Learning*. Como conclusión, se observa que aunque algunos estudiantes logran acceso a estos dispositivos, la mayoría no están dispuestos a explorar y aplicar las TIC para obtener las herramientas y los conocimientos apropiados para el aprendizaje a través del *M-Learning*, ya que generalmente prefieren aplicaciones referentes al ocio y el entretenimiento personal.

Palabras clave: mobile learning, dispositivos móviles, aceptación, entornos personalizados de aprendizaje.

Abstract: The Mobile-Learning or M-Learning combined with a virtual learning environment is one of the tools the result of mobile technology and Web 2.0, which allows the student to choose the device, place and time that best fits your lifestyle also design instructional environments that promote experiences according to the reality of the student. From this, the objective of this paper is to present the preliminary results of the evaluation of perception in college students of the Engineering Department of the Organisation to the acquisition of mobile devices and the level of acceptance of M-learning; for this has raised an exploratory research, methodological designs from quantitative (self-administered questionnaires) and qualitative (depth interviews), designed from a non-probability sampling and we investigated about the different hypotheses. Among the main results is that while the costs of mobile devices have been falling, not everyone has the capacity to acquire and this generates inequality constraints conditions for the implementation of M-Learning. In conclusion, it appears that although some students gain access to these devices, most are not willing to explore and apply ICT to get the tools and knowledge appropriate for learning through M-Learning, as they generally prefer direct applications to leisure and personal entertainment.

Keywords: mobile learning, mobile devices, acceptance, personalized learning environments.

1. INTRODUCCIÓN

El avance tecnológico que se ha venido presentando en los últimos años, especialmente en el área de la comunicación, ha generado múltiples cambios culturales, como la forma de adquirir aprendizaje; por tal motivo, se hace pertinente realizar un estudio acerca de que beneficios trae esto a la sociedad y cuál es el nivel de aceptación que se tiene hasta ahora sobre estos cambios.

El propósito de este texto es precisamente ahondar en la importancia y la aceptación que tiene hasta ahora el aprendizaje por medio de

dispositivos móviles, cuya metodología consistió en la formulación de algunas hipótesis, explicadas por secciones, que pretendían responder el vacío de información y su posterior validación a través de la realización de diseños de investigación: análisis textual, análisis cualitativo, observación, encuestas y análisis de datos secundarios.

Debido a la naturaleza de la investigación, el alcance es un acercamiento inicial a la caracterización de algunas variables importantes relacionadas con el proceso o la posibilidad de adquirir conocimiento mediante *mobile learning (M-learning)*, tales como la aceptación de este método en las aulas de clase, conocimiento real de aprendizaje por medio del *M-learning* y puntos de vista acorde a aspectos económicos.

2. MARCO TEÓRICO

El planteamiento de Martínez et al. (2008) particularmente resulta interesante al abordar a la tecnología como una forma de construir el mundo. Las sociedades humanas de una forma consciente o inconsciente privilegian, al tiempo que van surgiendo diversas opciones, unas tecnologías sobre otras, y al inclinarse por unas están también definiendo su forma de comportarse en el mundo, su forma de trabajar, de viajar, de vivir, de comunicarse y en definitiva de ser (p. 4); se puede decir entonces que el progreso económico-social de la humanidad siempre ha estado ligado al desarrollo de las tecnologías y la comunicación; además, la aplicación de las mismas llega más allá de ámbitos de la comunicación social propiamente dicha, permeando todos los ámbitos sociales por los que está rodeado el ser humano: el comercio, el ámbito laboral, el cultural y muy especialmente al ámbito de la educación, que como es definido por UNICEF (2007), es

crucial para nuestro desarrollo como individuos y de la sociedad, contribuyendo a sentar los cimientos para un futuro fructífero y productivo.

Es así como la televisión, la radio, la prensa y las TIC, encuentran también la forma de converger y de poner en relación sus estructuras y funciones, para hacerlas compatibles en la búsqueda de nuevas soluciones y necesidades detectadas por el hombre, en su frenesí por alcanzar el futuro y su desarrollo; sin embargo, aún no se ha potencializado adecuadamente el uso y fomento de las tecnologías móviles como un nuevo elemento en esa fórmula de la generación de nuevas soluciones a las diversas necesidades del hombre (Martínez et al. 2008).

En el caso colombiano, la industria de telefonía móvil se ha expandido hasta alcanzar una cobertura de 98.45 líneas por cada 100 habitantes, es decir, 46.2 millones de abonados a nivel nacional de los cuales el 20.2% se encuentra en la Costa Atlántica, el 30.5% en la región oriental y 49.3% en la región occidental. El aumento de la capacidad adquisitiva de los consumidores conducirá a aumentar los *Smartphone* y PDA en el mercado y la demanda por acceso a internet móvil. Al respecto, a nivel regional se espera que en 2016 los *Smartphone* alcancen los 157.4 millones de unidades de tráfico intensivo de datos y los 94 millones de PC y PDA de dispositivos corporativos móviles (Benavides, Castro, y Tamayo 2012).

Como se evidencia, la penetración de la telefonía móvil con sus dispositivos es titánica tanto a nivel mundial, como local, sin embargo, no es una cuestión meramente cuantitativa. Los dispositivos móviles han supuesto una radical transformación en los ritos sociales de la interacción (Geser 2004), en la administración de los tiempos cotidianos, en los procesos de gestión de las dinámicas grupales y organizacionales y en la gestión de las

fronteras e interconexiones entre diferentes ámbitos personales (trabajo, ocio, familia, educación, grupos primarios, entre otros) (Katz y Aakhus 2002). Además, han supuesto una notable incidencia transformadora en la canalización de respuestas e iniciativas sociales de tipo piramidal o jerárquica (Blanco et al. 2005).

La revolución digital actual ha llevado a la educación a una era completamente diferente de la enseñanza y el aprendizaje, teniendo lugar no sólo en escuelas, sino en los hogares y en los lugares de trabajo, además del surgimiento de una sociedad móvil y conectada. Dentro de este contexto, las tecnologías inalámbricas móviles aparecen como una aplicación de gran relevancia para la sociedad y la *cloudcomputing* (computación en la nube), basada en el aprendizaje móvil, se presenta como una tecnología potencial para la educación; dado que, las infraestructuras de redes móviles tienden a mejorar continuamente y la transmisión de datos es cada vez más accesible, el *M-learning* se integra con la computación en la nube en un entorno móvil, superando los obstáculos relacionados con el desempeño (Masud y Huang 2013).

Es importante mencionar que el impacto del *cloudcomputing* en el aprendizaje móvil ha proporcionado una solución práctica y rentable, fundamentalmente en el aspecto que tiene que ver con el uso del tiempo y el aprendizaje sobre la marcha; además, promueve una nueva era de aprendizaje, donde las instituciones educativas también aprovechan las aplicaciones existentes en la nube, que permiten a los estudiantes la potenciación de sus capacidades (Masud y Huang 2013).

Asimismo, con la llegada de la *World Wide Web* y la introducción del *E-learning*, la aceptación de la educación a distancia se había establecido

como un campo válido de esfuerzo educativo complementario y que hacia juego con la disposición educativa convencional; así, en el corto espacio de tiempo entre 1995 y 2000, el *E-Learning* se convirtió en el “estado del arte” para el uso de la tecnología en la educación y muchos predijeron que esto era la solución final para la formación empresarial y universitaria; pero, en el año 2000, los teléfonos con cable y computadoras cableadas estaban empezando a ser sustituidos por nuevos aparatos inalámbricos, esto trajo consigo importantes dimensiones didácticas: libera a un alumno que podría haber pasado gran parte de su día trabajando delante de un cableado informático, y le permite estudiar frente a una pantalla de ordenador desde cualquier lugar. La validez de las interacciones de las personas a nivel virtual para fines de aprendizaje, pudo ser comparada por primera vez con la interacción hablada, aquella convencionalmente establecida en las aulas de clase (Keegan 2002).

A pesar de lo anteriormente expuesto, el uso del *M-learning* como nueva dinámica en la comunicación con las personas y el acceso a la información, cambia muchas dinámicas educativas del pasado (Gong y Wallace 2012) y además, ofrece una amplia gama de ventajas en la educación a partir del aprendizaje móvil; por ejemplo, mediante la construcción de ambientes de aprendizaje flexibles, donde las tecnologías móviles tienen la capacidad de cerrar la brecha entre el aula y los miembros tradicionales de la comunidad, es decir, las tecnologías móviles pueden de hecho brindar acceso a la educación a estudiantes normalmente excluidos de ella, por motivos de ubicación, condición social o de infraestructura tecnológica (Serbanescu 2010); incluso, las relaciones sociales que proporcionan los dispositivos

informáticos portátiles, ofrecen un ambiente de aprendizaje simple y directo (Gong y Wallace 2012).

3. METODOLOGÍA

El tipo de investigación utilizada, para identificar cual es el principal uso que le dan los estudiantes a los dispositivos móviles que poseen, es la investigación exploratoria; este tipo de investigación permite una aproximación al problema, con el fin de incrementar el grado de familiaridad y establecer el tono de investigaciones posteriores más rigurosas (Grajales 2000). La población escogida para llevar a cabo la investigación, está compuesta por los estudiantes de pregrado de la Universidad Nacional de Colombia Sede Medellín (Unalmed), que posean al menos un dispositivo móvil con posibilidad de conexión a internet. El método de muestreo que se implementó en la investigación es de tipo no probabilístico con muestreo por criterio, dado que, con este método se incurre en costos mucho menores que con el método probabilístico, al enfocarse en personas a las que se tiene acceso fácilmente.

El método cuantitativo que se implementó fue la encuesta auto-administrada, porque permite generalizar el resultado de la población de interés y va acorde con los objetivos de la investigación, al posibilitar el análisis de una muestra mayor en comparación con otras metodologías; adicionalmente, resulta apropiada para observar opiniones o creencias. El tema de investigación necesita una muestra amplia, para examinar que posiciones tienen los encuestados frente al uso de sus dispositivos móviles como herramientas para el aprendizaje, por lo cual, el método es pertinente.

El segundo método a utilizar (cualitativo) es la entrevista a profundidad, debido a que, mediante ésta se puede abordar una perspectiva más profunda de lo que se quiere investigar; para este caso de estudio, su objetivo será ahondar en las opiniones o actitudes que tienen los entrevistados sobre el uso del *M-Learning*, además, facilita el intercambio libre de información al no ejercer ninguna presión social para estar de acuerdo con una respuesta grupal. Las entrevistas a profundidad fueron hechas a 8 personas también pertenecientes a un pregrado en la Unalmed y de las cuales se tenía conocimiento previo de que poseían al menos un dispositivo móvil con internet.

4. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

4.1. Utilidad de los dispositivos móviles

Inicialmente, se les pidió a los encuestados que respondieran la pregunta ¿Cree usted que un dispositivo móvil puede tener alguna utilidad para las personas que estudian? Para esta pregunta las personas que participaron de la encuesta tenían las siguientes opciones:

1. Sí, pues los estudiantes se concentran más en sus actividades académicas.
2. Sí, porque a través de éste se pueden aprender varios idiomas.
3. Sí, porque proporcionan retroalimentación cuando no se entiende sobre un tema.

4. Sí, porque se tienen al alcance documentos de lectura digital en todo momento y en cualquier lugar.
5. Sí, porque se puede interactuar con distintas personas a través de chat académicos.
6. Sí, porque se pueden enviar correos a profesores para preguntar sobre un tema específico.
7. Sí, porque es una opción de aprendizaje más dinámica.
8. Sí, porque a través de éste puede visitar páginas especializadas.
9. No, porque no es indispensable para el estudio.
10. No, porque solo genera distracción

A continuación se presentan los resultados que se obtuvieron de la pregunta, los números de la base (1, 2, 3...10) son las diferentes opciones que se le dieron a los estudiantes para responder, las cuales se han descrito anteriormente (Gráfica 1).

Gráfica 1. Consideraciones de los estudiantes sobre la utilidad que tienen los dispositivos móviles.



Fuente: Elaboración propia.

Se puede observar que un 65% de los encuestados coinciden en que los dispositivos móviles si aportan aplicaciones útiles para estudiar; apoyando esta opinión, los siguientes 3 porcentajes más altos (opciones 5, 6 y 7) coinciden en que a los dispositivos móviles si se les puede hallar una utilidad para el estudio; por otro lado, dos de los cuatro porcentajes más bajos, pertenecen a las opciones que dicen no tener utilidad para el estudio, o más específicamente, que los dispositivos móviles son un distractor para los estudiantes.

De la entrevista a profundidad se analizaron las respuestas de las siguientes preguntas: ¿Cuál es su opinión acerca del uso de dispositivos móviles durante una clase teórica presencial? y ¿Usted creería que el uso de los dispositivos móviles para el aprendizaje, influye en el detrimento de la educación?

Las entrevistas a profundidad mostraron que la mayoría de las personas encuestadas coincidieron en que los dispositivos móviles pueden ser muy útiles durante una clase, pero que se deben poner reglas que ayuden a los estudiantes a hacer buen uso de ellos, también coincidieron en que usarlos puede ir en detrimento en la educación, pues generan mucha distracción y las personas aún no son capaces de controlar sus “deseos de entretenimiento”.

Así, se observa que la población entrevistada opina que los dispositivos móviles son más un distractor que una herramienta de estudio; adicionalmente, opinaron que si las personas tuvieran más cultura frente al uso de estos dispositivos y supieran aprovechar lo que estos dispositivos brindan, podrían ser de gran ayuda para las clases y otras formas de estudio en general.

En este punto, se observa contraste entre lo obtenido mediante ambas metodologías ya que según la encuesta los dispositivos móviles son útiles para el ejercicio de aprendizaje, pero en las entrevistas se observó lo contrario; esta contradicción se pudo dar, porque realmente los encuestados tenían un mayor número de opciones a favor de los dispositivos móviles que en contra, además, está el hecho de que para contestar la pregunta de la encuesta no tenían que pensar demasiado en los pros y contras del uso del dispositivo móvil, como si lo tenían que hacer quienes fueron entrevistados a profundidad y que podían dar una explicación más clara o más argumentada respecto al tema; este resultado de la metodología cualitativa, esta también relacionado con lo expuesto por Serbanescu (2010), quien argumenta que “el aprendizaje móvil disminuye la interacción y la retroalimentación directa entre estudiantes y profesores”, lo que podría derivar en la distracción; adicionalmente, también afirma que “la construcción de la identidad a partir de las interacciones presentes en el *mobile learning* llega a ser más compleja que en un ambiente social tradicional”. Estos factores asociados pueden ser un factor importante de distracción en los procesos de aprendizaje.

4.2. Percepción de costos de los dispositivos móviles

Con el fin de analizar esta percepción se realizaron varias preguntas a través de una escala de Likert con el fin de mirar el nivel de acuerdo o desacuerdo con varias preguntas (Tabla 1).

Tabla 1. Costos de los dispositivos móviles.

	Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni en acuerdo, ni en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	Ns/Nr
Cualquiera podría tener al menos uno debido a sus bajos costos.	19,5%	20,0%	23,0%	21,0%	14,5%	2,0%
Tienen costos bajos pero no todos pueden comprarlos.	19,0%	41,0%	17,0%	18,0%	3,0%	2,5%
Aún son muy costosos, sin embargo la mayoría tiene al menos uno.	10,5%	37,5%	29,5%	18,0%	7,0%	1,5%
Son muy costosos y la mayoría de los estudiantes no pueden tener acceso a esto	12,5%	24,5%	24,5%	29,5%	8,0%	4,0%

Fuente: elaboración propia.

La Tabla 1 explica las posibilidades reales que sienten o consideran los estudiantes, son los factores por los cuales es difícil acceder a estos dispositivos. Esta tabla se compone principalmente por 4 afirmaciones, las cuales fueron estudiadas en la encuesta general aplicada a los participantes y para las cuales son calificadas mediante una escala que va desde muy de acuerdo con numeral (1), de acuerdo (2), Ni en acuerdo, ni en desacuerdo (3), en desacuerdo (4), muy en desacuerdo (5), y no sabe no responde, con numeral (6).

En general, cerca del 79% de las personas entrevistadas, están de acuerdo con que los dispositivos móviles pueden tener costos moderados y que podrían acceder al menos a uno de estos, pero se presentan algunos obstáculos para adquirirlos. Para el caso de los estudiantes de la Unalmed, esto puede deberse a la diversidad de rasgos culturales y económicos que confluyen en la institución, pues como se ha observado en los datos de matrículas, estas pueden variar entre los 500 mil y los 5 millones de pesos (COP) y además, los esfuerzos que hace bienestar universitario para fomentar la permanencia de los estudiantes, a través de ayudas económicas, muchas veces se quedan cortos para la cantidad de gente que las solicita.

Para complementar este análisis, en la entrevista a profundidad, se observaron las respuestas sobre la pregunta: ¿Usted qué piensa sobre las posibilidades que tienen los estudiantes para acceder o adquirir dispositivos móviles?; en términos generales, las opiniones al respecto son muy similares para todos los entrevistados, los cuales concuerdan en que actualmente hay muchas facilidades para adquirir un dispositivo móvil y que los estudiantes pueden tener al menos uno, coincidiendo así con el resultado de la metodología cuantitativa.

El resultado del anterior análisis, se ajusta con lo argumentado por Valero, Redondo, y Palacín (2013) quienes afirman que “la disminución en el costo de dichos dispositivos hace que sean más accesibles a diferentes usuarios”.

4.3. Percepción de los estudiantes de la universidad sobre la implementación del *m-learning* para el desarrollo de competencias académicas

Para esto se analizaron los resultados de las preguntas hechas en las entrevistas a profundidad, las cuales son: ¿Considera que el uso de dispositivos móviles para el aprendizaje, convertiría la educación en algo menos presencial?, ¿le gustaría que fuera así? y ¿Está usted de acuerdo con el *mobile learning* o aprendizaje móvil? y ¿por qué?

En la primera pregunta y de acuerdo con lo expuesto por los entrevistados, la mayoría de los estudiantes estuvo de acuerdo con que no quisieran que el acceso a la educación fuera mediante el *mobile learning*, puesto que consideran que la interacción presencial con el maestro es fundamental para los procesos de aprendizaje; por ejemplo, lo dicho por la estudiante de

ingeniería civil entrevistada Leidy: “...soy de las personas que digo, pues que hay que tener ahí al profesor al lado para aprender de él, de sus experiencias y de su trayecto”; otro comentario que se puede destacar, es el de Daniela: “...creo que se perdería esa parte comunicativa entre estudiante y docente que es tan importante, porque muchas veces es muy importante el conocimiento, pero también la actitud que tenga un estudiante frente una clase...”.

En la segunda pregunta planteada, se pudo evidenciar que la percepción del *mobile learning*, si bien fue positiva en la mayoría de los casos, no tuvo una total aceptación; esto no tanto porque el problema sea el uso de dispositivos móviles para aprender, sino por la disposición de aprendizaje que tienen las personas mediante dichos dispositivos. Una de las respuestas frente al tema, la manifestó Iván:

“...creo que el aprendizaje por dispositivos móviles... se trata es de cómo podemos, sobre la base de sus virtudes y sus fortalezas, integrarla a una estrategia para sacarle su mayor provecho...”

Con el fin de ahondar un poco más en el análisis, también se tuvieron en cuenta los resultados arrojados por la prueba proyectiva, en la cual, se hicieron varias asociaciones con el tema, por ejemplo: como resulta para los estudiantes el uso de los dispositivos móviles en clase; dichos resultados, permitieron observar que en general los estudiantes desvinculan estos dispositivos de las clases, porque se asocian más a distractores o medios de escape que a educación o aprendizaje.

Lo anterior se contrasta por lo argumentado por Serbanescu (2010), quien afirma que los dispositivos móviles ofrecen una amplia gama de ventajas en la educación a partir del aprendizaje móvil; por ejemplo, mediante la construcción de ambientes de aprendizaje flexibles, donde las

tecnologías móviles tienen la capacidad de cerrar la brecha entre el aula y los miembros tradicionales de la comunidad, es decir, las tecnologías móviles pueden de hecho brindar acceso a la educación a estudiantes normalmente excluidos de ella por motivos de ubicación, condición social o de infraestructura tecnológica.

4.4. Fortalecimiento de la interacción entre estudiantes y profesores de forma anónima

Para esta sección se pidió a los participantes de las entrevistas a profundidad su opinión frente a la pregunta: ¿Qué conocimientos tiene usted acerca de las posibilidades de educación, a través de los dispositivos móviles?

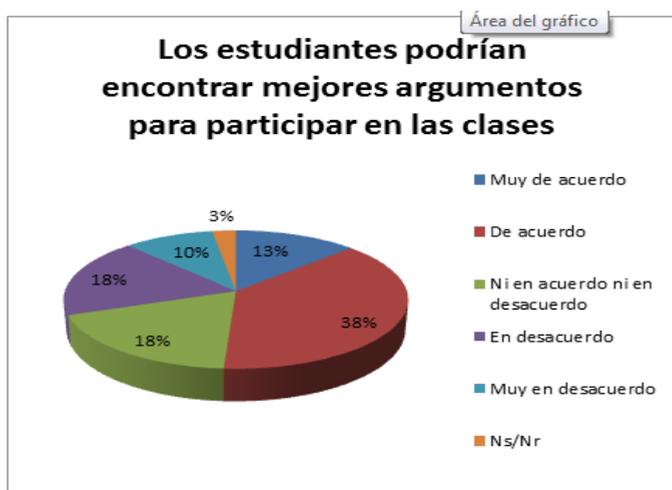
Al respecto, la mayoría de entrevistados opinaron que cuando se está en clase pueden surgir inseguridades o miedos a la hora de participar, por lo cual el *m-learning* podría representar un medio en el cual desarrollar libremente las dudas o aportar opiniones que en una clase no se atreverían, por ejemplo, lo dicho por la entrevistada Daniela:

“...bueno, de pronto una, sería la siguiente, por ejemplo la participación en clase, porque muchas veces el estudiante, en la clase, le da pena preguntar, porque no pregunta nadie, entonces le da pena decir: profesor vuélvame a explicar, en muchas ocasiones, no estoy diciendo en todos. Cuando se hace por ejemplo de manera virtual, y lo digo porque muchas veces tengo dudas con respecto a mis clases virtuales, muchas veces pregunto porque como no me están viendo, simplemente hago la pregunto en el foro y así.... Abí hay una ventaja porque es más fácil preguntar y uno queda sin dudas y si de pronto el tutor no responde, cojo internet, mi dispositivo y busco lo que no entienda.”

Para complementar el análisis anterior, se observan los resultados de la siguiente petición en la encuesta, “valore la importancia que tiene para usted cada una de las siguientes razones para que los educadores fomenten el uso de dispositivos móviles con Internet”, enfocada en la siguiente afirmación: “los estudiantes podrían encontrar mejores argumentos para participar en las clases”, observándose que un 38% de los estudiantes manifestaron estar de acuerdo con esta afirmación, mientras que un 18% manifestó que no está de acuerdo o no le parece importante.

Los resultados obtenidos en la encuesta son muy parejos, pero las opiniones dadas en la entrevista a profundidad expresan que la implementación del *M-Learning* hace que la interacción alumno-estudiante pueda llegar a ser más fluida (Gráfica 2).

Gráfica 2. Importancia que dan los estudiantes a encontrar mejores argumentos para participar en clase a través del mobile learning.



Fuente: elaboración propia.

4.5. Infraestructura tecnológica universitaria como soporte al aprendizaje móvil

Para esta sección, se hace referencia a las entrevistas a profundidad. De acuerdo con los entrevistados, se puede ver el argumento que tienen las personas con respecto a la educación a través de los dispositivos móviles; sobre este aspecto, se observa que las personas tienden a pensar que el internet es clave para el buen funcionamiento de un curso virtual, sin embargo, no hacen referencia al uso de dispositivos móviles como Smartphone, iPhone y demás, para que sea un referente que permita la adquisición de conocimiento; si lo hacen, creen que es complejo y les parecería interesante ver como sería la posibilidad de transmitir conocimiento con base en estos dispositivos.

Además, se menciona que las plataformas virtuales tipo *moodle* y entidades como el SENA (Servicio Nacional de Aprendizaje en Colombia), son catalizadores a la hora que las personas deseen adquirir sus conocimientos a través de la virtualidad, argumentando como factor limitante, el deseo real y compromiso frente a un curso porque suelen decir que “se podría desertar más fácil porque no hay ninguna presión de parte de los profesores”, además, se tendría dificultades para “desarrollar una vida social muy fluida” y, en consecuencia, podrían haber deficiencias en la “vida laboral”. Por otra parte, aceptan que hay algunas ventajas para realizar cursos virtuales como:

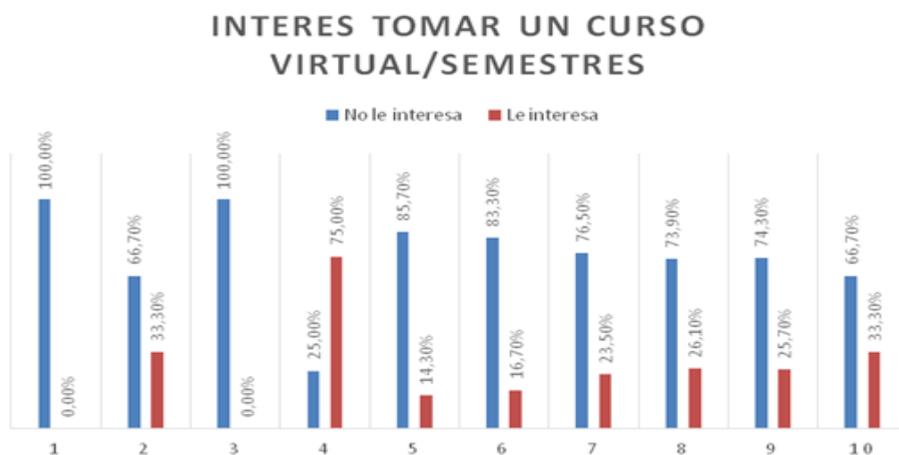
“Sólo necesita tener internet, entonces yo supongo que mientras la persona tenga buena voluntad, lo puede realizar sin ningún problema por medio de un dispositivo” y “lo que me parece interesante ver es que, creo que los dispositivos móviles ofrecen una posibilidad real de transmisión de conocimientos, o de... sobre todo en lo que tiene que ver con adquirir contenidos sobre un tema”.

Frente a esto, se tienen opiniones muy variadas respecto a si es bueno o no tomar un curso virtual; pero se coincide en que, si bien la infraestructura es muy importante lo que realmente se debe tener en cuenta, es la disposición o la voluntad que tienen las personas hacia el aprendizaje mediante un curso virtual, haciendo uso de los dispositivos móviles disponibles.

4.6. Interés por tomar cursos virtuales

Para este análisis se tomó como base la pregunta ¿Que tanto le gustaría tomar un curso a distancia donde el dispositivo móvil sea una de las herramientas de estudio?, esta pregunta fue tomada de la encuesta aplicada y se subdividió la opinión según los semestres que han avanzado, con el fin de saber si a medida que se avanza en educación, se espera o no lo mismo de este tipo de aprendizaje a través de dispositivos móviles (Gráfica 3).

Gráfica 3. Interés de tomar un curso virtual por medio de dispositivos móviles con respecto al semestre.



Fuente: elaboración propia, con base a resultados obtenidos del paquete estadístico SPSS

De la gráfica anterior, se puede apreciar que los valores obtenidos no son muy variables en lo que a nivel de semestre de estudio respecta, es decir, se observa que la mayoría de los encuestados sin importar el semestre que cursen, coinciden en no querer realizar estudios por medio de dispositivos móviles o con la ayuda de estos; pero, se presenta una excepción entre los estudiantes de cuarto semestre, donde a un 75% si le interesa realizar un estudio virtual, por lo que sería bueno en una investigación posterior indagar el motivo de dicha excepción. Por lo tanto, según los datos recolectados se puede concluir que la mayoría de los estudiantes no están muy dispuestos a conocer y aplicar las TIC y aprovechar los conocimientos que se pueden adquirir con el *mobile learning*.

Integrando ahora el análisis cualitativo, se observaron también los resultados de la prueba proyectiva, tomando como referencia la terminación de historias, en la cual se utilizó la siguiente oración: “Si tuviera la oportunidad de tomar un curso virtual, mediante el uso exclusivo de un dispositivo móvil yo...”, en general las respuestas concordaron en “no lo haría” o “no me gustaría”, lo cual evidencia que a los estudiantes no les resulta interesante aprovechar los dispositivos móviles a la hora de generar conocimiento y retroalimentación. También se tomó en cuenta que si se dispone de dinero, los estudiantes descargarían aplicaciones que tengan que ver con música o juegos principalmente, lo cual también demuestra la falta de interés de los mismos por el aprendizaje móvil o virtual.

5. CONCLUSIONES

La mayoría de las personas que estudian ahora en una universidad presencial no están a favor de una educación estrictamente virtual porque,

como es natural en la cultura, se resisten al cambio y argumentan que un dispositivo tecnológico puede ser muy incómodo debido al tamaño del teclado o la duración de la batería; también, se puede decir que la variada capacidad económica de los estudiantes para adquirir uno de estos dispositivos no es la misma a pesar de lo mucho que se han reducido sus costos.

No obstante, se debe destacar la importancia de los dispositivos móviles en el estudio, porque a pesar de que la mayoría de los estudiantes dice no tener la disciplina suficiente para implementar más horas de estudio teniendo los dispositivos como herramienta, si reconocen que, de tener dicha disciplina, estos facilitarían muchos aspectos de su vida de estudiantes por sus múltiples herramientas especializadas.

Aunque en general, los estudiantes encuestados no están de acuerdo con la implementación del *M-Learning*, si concuerdan en que es importante que la universidad plantee posibilidades de aprendizaje mediante los dispositivos móviles, razón por la cual sería interesante y pertinente que la institución indagara más en el tema, brindando más oportunidades para aprovechar mejor los recursos tecnológicos con los que cuentan los estudiantes, por lo cual se recomienda para futuras investigaciones profundizar más en la forma de cómo implementarlo, hablando con expertos en el tema; también, abordando más estudiantes de universidades públicas, privadas, de carácter presencial y virtual y teniendo en cuenta la opinión de profesores.

Como nota adicional, si bien en la universidad ya varios profesores hacen uso de los dispositivos móviles para incentivar el estudio por fuera de clase, mediante la observación, se nota que la mayoría no lo hace

principalmente porque el *M-learning* podría prestarse para promover practicas no éticas por parte de los estudiantes; resulta importante entonces, que los profesores planteen estrategias de cómo utilizar los dispositivos móviles desde un ambiente más controlado, que permita el acceso al aprendizaje y al conocimiento.

BIBLIOGRAFÍA

- Juan BENAVIDES, Felipe CASTRO y Laura TAMAYO, «Promoción de la competencia en la telefonía móvil de Colombia». *Fedesarrollo, Regulatorio*, 2012.
http://www.fedesarrollo.org.co/wpcontent/uploads/2011/08/Promoci%C3%B3n-de-la-competencia-en-la-telefon%C3%ADa-m%C3%B3vil-de-Colombia-Subasta-4G_def.pdf.
- Víctor BLANCO, Francisco SAMPEDRO, Manuel MARTÍNEZ, Pablo FRANCESCUTTY, Alejandro BAER, Paula LÓPEZ GARCÍA DE MADARIAGA, Ariel JEREZ, Sara LÓPEZ, Martín NOVARA, Guillermo LÓPEZ GARCÍA Javier ALCALDE e Igor SÁDABA,
<http://www.nodo50.org/multitudesonline/cap9.pdf>.
- Hans GESER, *Towards a sociological theory of the mobile phone*, 2004. Publica.
<http://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=CWmwreAHvOcC&oi=fnd&pg=PA235&dq=Towards+a+Sociological+Theory+of+the+Mobile+Phone&ots=WgHHHUEByl&sig=y9XAaqOghhRXWTTShVULES0eG8>.
- Zijian GONG, J. D. WALLACE. «A Comparative Analysis of iPad and Other M-learning Technologies: Exploring Students' View of Adoption, Potentials, and Challenges». *Multiple Literacies in the Technical Editing Classroom: An Approach to Teaching* 13 (2): 2, 2012.
- Tevni GRAJALES, «Tipos de investigación». *On line*(27/03/2.000). *Revisado*
http://www.iupuebla.com/Maestrias/M_E_GENERO/MA_Maestria_Genero/Jose_Miguel_Velez/Tipos%20de%20investigacion.pdf.
- James E. KATZ, Mark AAKHUS, *Perpetual contact: Mobile communication, private talk, public performance*. Cambridge: University Press, 2012.
http://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=Wt5AsHEgUh0C&oi=fnd&pg=PR9&dq=Perpetual+Contact:+Mobile+Communication,+Private+Talk,+Public+Performance&ots=YS3y-bNviN&sig=NFHrF1gD6XB_2Q8OeHOo3hvXtOM.

-
- Desmond KEEGAN, «The future of Learning: From eLearning to mLearning». Monographie, 2002. noviembre.
<http://deposit.fernuni-hagen.de/1920/>
- M. MARTÍNEZ-TORRES, S.L. ROCÍO, F. TORAL MARÍN, F. BARRERO GARCÍA, S. GALLARDO VÁZQUEZ, M. ARIAS OLIVA y T. TORRES, “A technological acceptance of e-learning tools used in practical and laboratory teaching, according to the European higher education area 1”, *Behaviour & Information Technology* 27 (6), 2002, pp. 495–505.
- Md Anwar Hossain MASUD, Xiaodi HUANG, “A Cloud Based M-learning Architecture for Higher Education”, *Archives Des Sciences* 66 (1), 2013
http://www.researchgate.net/publication/235758554_A_Cloud_Based_M_learning_Architecture_for_Higher_Education/file/9fcfd5133204440ce0.pdf
- Luminita SERBANESCU, “Internet-A New Way Of Training. Designing An E-Learning Platforms”, *Revista Tinerilor Economisti (The Young Economists Journal)* 1 (14S), 2010, pp. 151–158.
- UNICEF, “Educación para el Desarrollo: Manual para el profesorado”, Manual 1, España: UNICEF España, 2007.
<http://www.unicef.es/actualidad/documentacion/publicaciones/educacion-para-el-desarrollo-manual-para-el-profesorado>.
- Carmen CANTILLO VALERO, Margarita ROURA REDONDO y Ana SÁNCHEZ PALACÍN, “Tendencias actuales en el uso de dispositivos móviles en educación”, 2013. Accedido agosto 25.
http://educoas.org/portal/la_educacion_digital/147/pdf/ART_UNNED_EN.pdf.

**REFLEXIONES PARA UN CORRECTO
FUNCIONAMIENTO DEL BINOMIO ALUMNO-PROFESOR**

**CURSO –TALLER: YAHOO COMO HERRAMIENTA
DIDÁCTICA**

COURSE -WORKSHOP: YAHOO AS LEARNING TOOL

GENNY CONCEPCIÓN SALAZAR BORGES

Universidad Autónoma de Yucatán

Resumen: Los entornos virtuales de aprendizaje (EVA), ganan más terreno en el medio educativo y en el mundo cada vez más globalizado; por ello, resulta insuficiente en la actualidad las clases exclusivamente presenciales con las que muchas veces no se concretan los programas por falta de tiempo; con inconformidad de docentes y alumnos y que merman la calidad educativa de los egresados. Particularmente, este trabajo se fundamenta en información obtenida al diseñar e impartir el curso denominado Yahoo como herramienta didáctica, a un grupo de docentes de Enseñanza Media Superior (EMS) de escuelas incorporadas a la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY),siguiendo los lineamientos del Modelo Educativo de Formación Integral (MEFI) de esta institución con la que se pretende habilitar al docente en el uso de Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) y EVA y apliquen los conocimientos y habilidades adquiridas en alguna asignatura que impartan en el semestre próximo a iniciar: agosto-diciembre 2013. El principal objetivo fue habilitar al docente con alternativas que permitan el uso de TIC y crear EVA con Yahoo grupos, para mejorar e innovar la calidad de la educación presencial al desarrollar y fortalecer las competencias docente-alumno, que integren gradualmente el EVA a las clases presenciales y establecer esta modalidad mixta (b-learning) a futuro hacia otros grupos de estudiantes y docentes. Asimismo, se consideró evaluar el curso-taller mediante las opiniones expresadas por los participantes en el e-grupo y durante las actividades presenciales, para los ajustes pertinentes y mejorar el curso-taller.

Palabras clave: Entornos virtuales de aprendizaje, aprendizaje bimodal, innovación, habilitación docente, herramienta didáctica.

Abstract: Virtual learning environments (VLE), gain more ground in the educational environment and the increasingly globalized world; for this reason, is currently insufficient the face-to-face classrooms which often do not materialize programs due to lack of time; with unconformity of teachers and students and that undermine the quality of education of the graduates. In particular, this work is based on information obtained to design and teach the course named “Yahoo as a teaching tool”, to a group of teachers from high schools, of incorporated schools to Universidad Autónoma de Yucatán (UADY), following the guidelines of Modelo Educativo de Formación Integral (MEFI) of this institution which aims to empower teachers in the use of ICT (Information & Communication Technologies) and VLE (Virtual learning environment) and apply knowledge and skills acquired in any subject that impart in the next starting semester: August-December 2013. The main objective was to empower the teacher with alternatives that will allow the use of ICTs and create a VLE with Yahoo Groups, to improve and innovate the quality of face-to-face education to develop and strengthen competencies teacher-student, which gradually integrate EVA to the classroom and establish this mixed mode (b-learning) in the future to other groups of students and teachers. Also, it was considered evaluate the workshop by the views expressed by the participants in the e-group and during face-to-face activities, for appropriate adjustments and improve the training workshop.

Keywords: Virtual learning environment, b-learning, innovation, enabling teaching, teaching tool.

1. ANTECEDENTES

En el Nivel Medio Superior de la UADY, se observan diversos problemas relacionados con el proceso educativo, repercutiendo en la calidad de la educación de los alumnos; algunos muy antiguos y otros relacionados con los cambios que se dan en las instituciones y programas educativos de acuerdo a la demanda social del momento.

Uno de estos problemas relacionado específicamente con el rol docente, y que sirve de base para este trabajo, es la falta de actualización en el uso de TIC incluyendo EVA; en primera instancia porque dadas las

actuales demandas de la sociedad en general y de la sociedad del conocimiento en particular, los docentes y estudiantes no pueden estar ajenos a ellas, con las cuales se puede innovar y abrir nuevas opciones en el quehacer docente hacia nuevas formas de educar y socializar; además de que con ello se dará continuidad al proceso educativo.

Y es que, como expresan Chaupart y Marín,¹ los docentes actuales no han visionado el nuevo rol que les corresponde en los entornos virtuales, probablemente porque no han sido informados, ni capacitados; como tampoco se interesan en investigar qué está pasando en otros países en temas relacionados con aprendizaje a distancia con el uso de tecnologías. Sumado a esto, la nueva generación de docentes apenas está recibiendo información de este cambio; y en las instituciones educativas ni los directivos están enteran de los grandes cambios a nivel educativo que este fenómeno social está provocando.

La UADY, reconoce que todavía no se aprovecha el potencial de las TIC como herramienta para el desarrollo académico, por desconocimiento y falta de política institucional para administrar los recursos informáticos e integrarlas al quehacer académico, para ello se requiere la habilitación de la planta académica, así como de los administradores y administrativos².

Se puede observar en el proceso educativo exclusivo de clases en aula, los resultados obsoletos y la deficiencia en el cumplimiento del propósito de los programas educativos al no concretarse por los días inhábiles, suspensión de las clases durante ocho días por cada uno de los tres períodos de exámenes que se observan en el Calendario de Actividades Académicas³ y otros que surgen cada semestre sin previo aviso; conduciendo a una educación deficiente: no se concluye el programa, se dan las clases con

base en contenidos conceptuales y memorísticos por el poco tiempo; no se logra concientizar a los alumnos referente a los temas trabajados, ya que las clases presenciales son insuficientes para responder las dudas de los alumnos que tengan durante la clase o después de ella, y no hay tiempo para llevar a la práctica y contextualizar el aprendizaje.

Lo anterior por una parte merma la calidad educativa y por otra, impide el cumplimiento de la filosofía humanista y social en que se sustenta el propósito general de la UADY; porque las acciones anteriores propician falta de tiempo para una relación más estrecha docente-alumno que permita generar un clima de confianza y comunicación entre ambos, falta de motivación por parte del docente para lograr trabajar en tiempo y forma los contenidos de su programa, pasando por alto componentes afectivos, sociales y pedagógicos con los que pueda impactar en el buen ánimo de sus alumnos para aprender y desarrollar competencias para la sociedad actual.

Parte de esta situación está dada por el problema relacionado con las TIC, como menciona la UNESCO, problema que se ha detectado no solo a nivel institucional, sino también nacional y en países latinoamericanos debido a que cada vez es más notoria la diferencia en el uso de estas herramientas entre docentes y alumnos tanto en el contexto educativo como en el social.⁴ Es de reconocerse a la fecha, los pocos docentes que involucran a sus alumnos en actividades virtuales y les dan seguimiento de forma periódica; así como aceptar que los alumnos que llenan las aulas de nuestras escuelas son cada vez más conocedores y hábiles en el uso de ciertas herramientas tecnológicas.⁵ Al respecto, existen algunos términos que enmarcan la diferencia entre las personas nacidas en la época de las TIC, generalmente menores de treinta años con gran habilidad para familiarizarse

en el manejo de las TIC llamados “nativos digitales”, término acuñado por Marc Prensky en 2001.⁶ Del lado opuesto están las personas generalmente mayores de treinta años conocidos como “inmigrantes digitales”, a los cuales no les es fácil entender y hacer uso de las tecnologías, tan comunes al día de hoy. Esto ha conducido a una brecha generacional en el uso de las tecnologías, sumándose a otras deficiencias como la economía, calidad de la educación; servicios e infraestructura de tecnologías y políticas por citar algunas, que dificultado el uso y aplicación de TIC para la educación en casi todos los países, como parte de las actividades diarias de docentes y alumnos. Por ello, desde los diversos niveles organizativos, se está llevando a cabo programas que permitan incorporar conocimiento y uso correcto de las TIC.

En el informe sobre la educación superior en Iberoamérica 2012-2017⁷ se demuestran la necesidad de orientar la educación con relación a los avances en las tecnologías para apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje (E-A), así como la investigación en educación superior. En ese documento trabajado por más de cuarenta expertos (febrero-abril 2012) se identifican las doce tecnologías emergentes, así como las tendencias y los retos de la educación superior en Iberoamérica para los próximos cinco años. La computación en nube se sitúa como una tecnología de aplicación inmediata y la tecnología móvil probablemente sea utilizada el próximo año. Éstas y otras TIC emergentes, dictan las tendencias e identifican el reflejo de la situación actual con los obstáculos observados para los países iberoamericanos, expresando como dato relevante la capacitación de los académicos como factor clave y necesario para garantizar la calidad de la docencia, siendo uno de los retos la alfabetización digital como destreza para

cualquier disciplina y profesión. A nivel internacional la OIE⁸, presenta un programa con el que pretende incorporar eficazmente las tecnologías a la educación a partir de cuatro objetivos principales: 1) Procurar la igualdad de oportunidades y equidad social, con aumento en la dotación de ordenadores en escuelas y estudiantes, así como fomentar la alfabetización tecnológica de éstos. 2) Favorecer el aprendizaje de los alumnos mediante la incorporación de las TIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje. 3) Procurar la capacitación de docentes para que incorporen las TIC al proceso de enseñanza y aprendizaje (E-A) sustentado en la pedagogía de TIC. 4) Garantizar la existencia de recursos y contenidos digitales adaptados y de Calidad y necesarios para la integración y el uso de las tecnologías en el ámbito educativo en programas con líneas estratégicas orientadas a la formación, infraestructura y contenidos.

En México, la Reforma Integral de la Enseñanza Media Superior (RIEMS)⁹, reconoce que la práctica docente debe fortalecerse mediante ambientes que faciliten la formación continua, considerando para ello apoyar a los docentes mediante cursos encaminados a su formación y en desarrollar la práctica en comunicación con otros docentes y participación en academias. Es importante considerar que la actualización docente es un proceso de mejora continua que no tiene fin.

2. EL PIFI-MEFI-UADY Y SU RELACIÓN CON LAS TIC

Por su parte la La UADY consciente de estos cambios y necesidades, observa en su Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI-UADY 2012-2013) y en el MEFI (UADY, 2013), la incorporación de las TIC y la actualización y habilitación del profesorado para promover EVA,

alcanzar los resultados de aprendizaje y el desarrollo de competencias que repercutan a favor de la calidad educativa. Si bien se reconoce el trabajo realizado en sus facultades al implementar infraestructura y servicio de internet para crear los EVA, para la modalidad b-learning, por medio de las plataformas Dokeos y Moodle; para el caso de las preparatorias, esto no ha podido cristalizarse; y si bien ya hay la plataforma Moodle, la calidad del servicio de internet en general es muy deficiente, contribuyendo en parte a que sean muy pocos los docentes que ingresan a ella y por otro al desconocimiento de su uso. Observando que generalmente se utiliza como repositorio de tareas y archivos para lectura. Las autoridades de la Universidad deben trabajar más con la calidad del servicio el cual es muy deficiente y pensar, si quieren aumentar la cobertura, en un soporte técnico de buena calidad para evitar problemas que pueden ser mayores si no se corrige.

La actualización del personal docente debe ser un aspecto en constante ejercicio, pues no hay que olvidar que las tecnologías cada día avanzan y se crean nuevas, por ello las instituciones y maestros tienen que estar en continua actualización en el uso y aplicación de estas herramientas, encaminadas a mejorar la calidad educativa de los alumnos; de no incluirlas, se corre el riesgo sin duda de formar personas que no podrán desempeñarse exitosamente en la sociedad.¹⁰

Al respecto, Gros y Silva¹¹ comentan acerca del uso de EVA, necesarios actualmente para apoyar al docente en su labor, propiciando experiencias de formación, con interacción entre pares, reflexión y construcción de conocimiento colaborativo y compartido. Por ello, el interés del que el profesorado deje de pensar en un aula cerrada físicamente por

muros, que evitan crear las competencias adecuadas para su formación y desempeño.

2.1 El Programa de Habilitación Docente del Nivel Medio Superior UADY

En el Plan de Desarrollo Institucional de la UADY (PDI-UADY)¹², se contempla el Programa de Habilitación Docente formulado por la Coordinación General de Educación Media Superior (CGEMS). Este programa se inició en el ciclo escolar 1999-2000, teniendo como propósito fundamental actualizar a los docentes de EMS-UADY, en los enfoques pedagógicos y didácticos basados en el humanismo, filosofía que comparte la UADY en su planeación estratégica institucional. Posteriormente y siguiendo las tendencias educativas internacionales y nacionales a partir del ciclo 2008-2009, se ofrecieron diversos cursos y talleres a los profesores de las escuelas Preparatorias Uno y Dos e incorporadas para iniciar con el enfoque en competencias. Para el curso escolar 2012-2013 estos cursos fueron calendarizados para llevarse a cabo en el mes de julio 2013¹³ de acuerdo al Calendario del segundo semestre proporcionándoles los conocimientos y herramientas necesarias para desempeñarse en lo general como en el área disciplinar. El curso-taller Yahoo como herramienta didáctica, surge bajo esta intensión.

2.2 Fundamentación del Curso-Taller Yahoo como herramienta didáctica

La propuesta del curso Yahoo! se fundamenta por un lado, en el paradigma constructivista¹⁴ el cual desde el 2000 se ha implementado como

referente para los docentes y alumnos, basado en que los estudiantes son los que buscan y construyen su conocimiento y el docente es el guía o tutor del alumno, éste es considerado responsable de su aprendizaje; siendo necesaria la capacitación del docente para que pueda cumplir su función.

Precisamente dentro del propósito del Plan de Desarrollo UADY¹⁵, se enmarca también el aspecto humanístico e integral que debe procurar el docente en la educación de los alumnos de bachillerato, apoyados en aprendizajes significativos, trabajo colaborativo y el conocimiento, mediante la búsqueda de la información y uso de TIC.

Y si se habla de búsqueda de información y uso de TIC para generar conocimiento se está haciendo referencia al “conectivismo”, término acuñado por George Siemens,¹⁶ considerado por ciertos investigadores como una nueva teoría de aprendizaje propiciada por el acceso descentralizado de las tecnologías emergentes; donde las redes sociales son la estructura de los contenidos de aprendizaje que se van organizando a partir de las necesidades y aportaciones de los usuarios al crear conexiones para discutir e incorporar nuevos contenidos que procuran de manera continua el enriquecimiento de toda la información.

Por ello desde 2005, se está haciendo una revisión del Plan de estudios de Bachillerato de la UADY adaptado para adecuarlo al MEFI con enfoque por Competencias y al nuevo rol del docente¹⁷, quien debe procurar cumplir con las funciones de tutor, facilitador, gestor, asesor, diseñador, evaluador y otras necesarias para cumplir adecuadamente con el proceso educativo, además de realizar la promoción, generación y difusión de conocimientos por medio de la investigación y en la generación de materiales

y medios didácticos como herramientas y complemento del Programa educativo enfocados a una mejor comunicación y convivencia en sociedad.

Si bien todo principio es difícil y requiere tiempo y esfuerzo, sin duda el resultado será positivo, pero es importante que los docentes se actualicen con cursos en el uso de TIC y EVA, para que de manera colaborativa puedan apoyarse y apoyar a sus alumnos en el proceso educativo. A su vez esta innovación propiciará una mayor comunicación e interacción entre docentes y alumnos; las clases serán menos monótonas y sí, más dinámicas.

A continuación se detalla la información general relacionada con la implementación del Curso de Habilitación Docente: Yahoo como herramienta didáctica.

¿Por qué la opción Yahoo?

Se reconoce la existencia de diversas plataformas educativas, estandarizadas de uso gratuito y disponibles en internet, como son Moodle, <http://www.moodle.org/>; Dokeos <http://www.dokeos.com/es>; Ilias <http://www.ilias.uni-koein.de/ios/index-e.html>; Claroline <http://www.claroline.net/>; por citar algunas, más haciendo eco de los señalamientos de Ángel Sáenz del Castillo¹⁸, en su trabajo relacionado con TIC en la educación, donde explica varios recursos tecnológicos y diversos modos de interactuar contenidos educativos para que alumnos y docentes-tutores desarrollen el proceso de E-A, en blogs, páginas web, wikis; este investigador enfatiza, si se está considerando un EVA, tener en cuenta los siguientes componentes para su elección: considerar una plataforma gratuita, de libre y fácil acceso, sencilla y con libertad para administrar gestionar y organizar, sin condiciones y cuotas de uso y sobre todo, a la medida de los

usuarios, evitar recursos sofisticados que dificulten su utilización, teniendo en cuenta que la plataforma servirá como apoyo y complemento a la clase presencial, para implementar la modalidad mixta.

Se consideraron los conocimientos de los docentes en TIC, observando que no se han involucrado mucho y en otros casos nada, para incluir o adaptar EVA a sus grupos presenciales. Resultando en docentes con ausencia o falta de competencias necesarias en uso de TIC. Otros docentes tienen conocimiento de ellas pero no saben cómo aplicarlas para lograr aprendizajes significativos en sus estudiantes; en otros casos hay desconocimiento hasta de la información más elemental sobre este tema; algunos más, les resulta difícil iniciar este modo de enseñar, por la labor adicional que representa, así como el preferir no salir de su zona de confort que por años han mantenido en clase exclusivamente presencial. Para otros docentes, que logran interactuar con sus alumnos, generalmente es a través de las redes sociales como Facebook o twitter. Por todo lo anterior y la facilidad de acceso y manejo para crear grupos virtuales educativos, la plataforma de grupos Yahoo, fue la plataforma considerada como mejor opción para involucrar a los docentes de EMS-UADY y formen parte activa junto con sus alumnos en un EVA. La experiencia personal práctica y documentada de la autora de este trabajo¹⁹, con grupos virtuales en esta plataforma desde hace tres años y seis grupos, le permite afirmar que para docentes y alumnos que inician en estos ambientes educativos, es una de las opciones más amigables a considerar; con la observación a los docentes, trabajar posteriormente, con plataformas más sofisticadas y que presenten más herramientas, como las mencionadas.

Yahoo como herramienta didáctica

Para considerar la plataforma Yahoo grupos como herramienta didáctica, se tomó en cuenta la definición genérica de éste término, comentada *“en el blog Didaktike el 07 de mayo de 2011, por la maestra Alayna, quien especifica como herramientas didácticas aquellos medios de los que se sirven profesores y alumnos para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje, con el propósito de facilitar el esfuerzo intelectual necesario para comprender y retener los nuevos conocimientos”*, pudiendo ser de diferente naturaleza, desde los físicos hasta los digitales. Haciendo más claros esta información, en el documento publicado por el Ministerio de Trabajo y promoción del empleo de Lima,²⁰ se especifica como herramientas los medios didácticos con los que cuenta el facilitador, los cuales pueden ser aplicados durante los talleres de capacitación para lograr impartir con éxito conocimientos e información.

En la educación virtual, también son aplicables estos términos, entonces se habla de las didácticas de la educación virtual, también conocidas como didácticas virtuales, las cuales permiten brindarle al alumno una serie de posibilidades que normalmente en clase presencial regular no lo encuentra.

Yahoo grupos como Entorno Virtual de Aprendizaje

Un entorno virtual de aprendizaje (EVA) es un Software educativo destinado a la enseñanza y el aprendizaje autónomo, permitiendo el desarrollo de ciertas habilidades. Para que un entorno virtual cumpla con su función se requieren ciertas consideraciones; al respecto Francisco García y Joaquín García,²¹ consideran un espacio virtual educativo o entorno virtual

de aprendizaje efectivo si se logra incluir tres vertientes básicas de las TIC en la web: a) capacidad de trabajar en red, donde los usuarios pueden trabajar las actividades y tareas sin problemas de localización geográfica, de manera sincrónica o asincrónica; b) facilidades multimedia e hipermedia para información digital diversa, y de fácil localización en diferentes formatos (texto, gráficos, sonido y otros); c) una interfaz sencilla, pedagógica y con las herramientas necesarias para potenciar la usabilidad de las mismas, agilizando tiempo y esfuerzo de los usuarios y donde la interacción persona-ordenador sea lógica, sin tanta espectacularidad y demasiadas herramientas, las cuales muchas veces no son utilizadas por el docente para las actividades durante el curso virtual, con la consecuencia de que tanto él como los alumnos se sientan abrumados o ansiosos por tanto sofisticación presentada en la interfaz.

Los grupos virtuales, forman parte de los servicios abiertos ofrecidos por Yahoo <http://mx.groups.yahoo.com/> donde se permite trabajar de manera colaborativa en red con grupos de personas que tengan los mismos intereses. La plataforma como entorno virtual de aprendizaje (EVA) es excelente para quienes se inician en estos ambientes; en donde se presenta herramientas con las cuales, el docente pueden crear un EVA para su grupo escolar, pudiendo personalizarlo, combinando colores e imágenes. La organización de las herramientas es de fácil manejo, así como la manera en que se visualizan, además de que el servicio es lo suficientemente estable y su capacidad para almacenar archivos es suficiente.

Previo al curso de Habilitación Docente

El encuentro académico para la Habilitación Docente de preparatorias incorporadas a la UADY, llevado a cabo del 3 al 5 de julio de 2013, tuvo como propósito general, ofrecer un espacio para la actualización y formación que permita mejorar y fortalecer la práctica educativa de los docentes. Se realizó en las instalaciones de la Unidad Académica de Bachillerato con Interacción Comunitaria de la UADY (UABIC).

Los temas de interés y relacionados con la actualización docente fueron ofrecidos mediante la convocatoria previa a la fecha del curso; la información se les hizo llegar a los directores de las escuelas incorporadas de EMS-UADY, para que hagan extensiva la invitación a su planta docente. De acuerdo al total de escuelas incorporadas (53 escuelas), treinta de ellas, pertenecientes a municipios de Mérida, Progreso, Tizimín, Tekax, Hunucmá, Muna y otros más, aceptaron la convocatoria de este encuentro académico, participando aproximadamente trescientos docentes en el encuentro de habilitación docente. Entre las actividades ofrecidas a los docentes para su formación y actualización se consideraron seis seminarios con diversos temas como la motivación, inducción a la docencia ética, por citar algunos; también se ofrecieron talleres de habilidades de pensamiento y sobre herramientas virtuales al cual corresponde este proyecto.²²

Desarrollo del curso

Los docentes inscritos al curso- taller Yahoo como herramienta didáctica, fueron veintiséis, con diferente perfil profesional, manifestando pertenecer al área de sociales, matemáticas, naturales, tecnologías y de

Educación Física, provenientes de doce escuelas o instituciones públicas y privadas que atienden estudiantes de EMS. Al momento de inscribirse al curso, se les hizo saber que uno de los requisitos necesarios para el curso, consistía en tener cuenta Yahoo o crear una, para poder trabajar en la plataforma.

El curso taller comprendió 20 horas, las cuales se distribuyeron de la siguiente manera: 13 horas presenciales y 7 virtuales. Las horas presenciales se llevaron a cabo en la Sala de cómputo de UABIC, de acuerdo al siguiente horario durante el mes de julio de 2013: miércoles 03 de 12:00 a 15:00 horas; jueves 04 de 11:00 a 15:00 hrs y viernes 05 de 09:00 a 15:00 hrs. Las horas virtuales, fueron trabajadas en los espacios de trabajo de los docentes cursantes, casas y ciber-cafés, independientes de las horas presenciales.

Los objetivos del curso comprendieron el objetivo general y los específicos, establecidos conforme a las sesiones programadas:

Objetivo General

Al finalizar el curso los docentes de escuelas incorporadas de EMS-UADY, estarán habilitados para utilizar y adaptar a sus clases presenciales la herramienta didáctica Yahoo grupos como EVA, mejorando e innovación la calidad de la educación presencial al desarrollar y fortalecer las competencias docente-alumno, en una nueva modalidad mixta (b-learning).

Los objetivos específicos alcanzados por los docentes comprendieron:

1. Reflexionar acerca de la importancia de incluir las TIC y grupos educativos virtuales en el proceso de E-A de acuerdo a

las demandas académicas del PIFI, MEFI-UADY actuales y de globalización aplicando teoría y práctica para iniciarse en la creación de la página de su e-grupo.

2. Estar habilitado para crear un grupo educativo Yahoo desde la perspectiva de moderador/tutor, utilizando las principales opciones del menú del grupo, atendiendo las necesidades del e-estudiante.

3. Reflexionar acerca de la interacción del moderador-estudiante y estudiante-estudiante en un grupo virtual y la importancia del grupo educativo virtual, como herramienta didáctica para mejorar la calidad educativa.

4. Considerar incorporar como herramienta didáctica un EVA, cuando menos a un grupo de alumnos a quienes imparta clase presencial.

En el siguiente apartado se presenta de manera detallada el proceso del curso, llevado a cabo en los tres días establecidos, considerando las actividades presenciales y virtuales trabajadas por el instructor y los docentes cursantes de acuerdo a los requerimientos previos especificados por los organizadores del SEGEMS-UADY. Se especifica por día la Unidad trabajada, con el objetivo específico; así como los temas, estrategias, actividades presenciales y virtuales y los productos entregados por los docentes. También se hace mención cuando una actividad se trabajó de modo individual o grupal, toda esta información se encuentra en http://mx.groups.yahoo.com/group/Curso_HerramientaDidactica_Y_UADY/

Día 1 (03 de julio de 2013) de 12:00 a 15:00 hrs.

Unidad 1. Internet y las TIC en educación.

Objetivo: Al finalizar la sesión el cursante reflexionará acerca de la importancia de incluir las TIC/grupos educativos virtuales en el proceso de E-A de acuerdo a las demandas académicas actuales y de globalización aplicando teoría y práctica para iniciarse en la creación de la página de su e-grupo.

Temas

- Antecedentes
- El PIFI, MEFI-UADY y su relación con las TIC
- Entornos virtuales de aprendizaje (EVA) en la EMS-UADY.
- El grupo educativo virtual.

Estrategias: Tiempo para las actividades 180'

- Presentación instructora y cursantes.
- Preguntas dirigidas: instructora a cursantes.

Propósito: Reflexionar acerca del interés de los cursantes por actualizarse en TIC y EVA.

- Presentación video: Historia de Internet
- Exposición (ppt) de contenidos teóricos del curso.

Propósito: Presentar un panorama general de las necesidades de

internet y EVA dentro del proceso educativo internacional y PIFI, MEFI-UADY.

- Lectura en grupos pequeños de: “El Tutor, el estudiante y su nuevo rol” y “Las TIC en la asignatura Principios de Ecología”. Propósito, reconocer y reflexionar acerca de los componentes, actores y funciones de EVA, grupo educativo Yahoo.

- Exposición tutorial para iniciar la creación del grupo Yahoo.

- Actividad 1. Mi rol como e-tutor Cursantes: Propósito: buscar y seleccionar información para dar inicio a la creación del grupo virtual a partir del sustento teórico y tutorial, aplicándola a la práctica (e-grupo).

- Presentación y revisión de avances en la creación del grupo Yahoo.

- Retroalimentación y aclaración de dudas generadas en la sesión 1.

Actividad virtual

Actividad individual: “Personalización de la página de bienvenida”. Propósito: desarrollar en los cursantes los conocimientos, habilidades y destrezas para crear la página de bienvenida del e-grupo educativo. Tiempo para esta actividad: 90’

Productos a entregar

- Reflexión individual escrita de las preguntas dirigidas.

El archivo deberá nombrarse: PrimerApellido_PrimerNombre_Reflexión_Inicial.doc.

- Realización de la fase inicial: “Personalización de la página de bienvenida” correspondiente a la creación de su grupo Yahoo, con los elementos solicitados.

- Envío a sus carpetas personales de la actividad 1. El archivo deberá nombrarse: PrimerApellido_PrimerNombre_Actividad1.doc.

Día 2 (04 de julio de 2013) de 11:00 a 15:00 hrs.

Unidad 2. Creación y administración de mi grupo Yahoo (por asignatura).

Objetivo: Al finalizar la sesión el cursante será capaz de crear un grupo educativo Yahoo desde la perspectiva de moderador/tutor, utilizando las principales opciones del menú del grupo, atendiendo las necesidades del e-estudiante.

Temas

2.1 Personalización de la página de entrada (interfaz).

2.2 Mensaje de bienvenida.

2.3 Opciones del menú de entrada (tutor/estudiante): gestión, mensajes, archivos, agenda, encuestas, Fotos, enlaces, etc.

Estrategias

- Repaso de contenidos anteriores (sesión 1)
Propósito: retroalimentar a los cursantes para relacionar los contenidos anteriores con los nuevos.
- Exposición de la página de bienvenida diseñada por los cursantes en sus grupos virtuales. Propósito: Demostrar la capacidad de los cursantes para crear y manejar componentes para la página de bienvenida del e- grupo.
- Análisis y comparación de los trabajos realizado.
Propósito: Reflexionar y reconocer debilidades y fortalezas del trabajo propio y de los compañeros.
- Ajustes y correcciones de la página de bienvenida de cada cursante.
- Exposición del tutorial: Parte 2 “Opciones del menú para el moderador/e-tutor” y e- alumno”
- Lectura en grupos pequeños: “El Tutor, el estudiante y su nuevo rol” y “Enseñanza Bimodal (B-learning) en la asignatura “Principios de Ecología”. Propósito: reconocer y aplicar los componentes físicos, virtuales y humanos para la implementación del grupo educativo Yahoo.
- Actividad virtual cursantes: Manejo de las opciones del menú en los e-grupos: mensajes, carpetas, archivos, agenda, etc.

Propósito: Realizar actividades relacionadas con la función de administrador, gestor, e-tutor en el grupo y del e-estudiante.

- Actividad 2. Mi rol como e-estudiante. Cursantes: Reconocimiento y aplicación de los componentes del grupo virtual a partir del sustento teórico y tutorial desde la perspectiva como e-estudiante.
- Presentación y revisión de avances en la creación del grupo Yahoo rol e-estudiante.
- Retroalimentación y aclaración de dudas.

Actividad Virtual

Actividad individual “diseñar el grupo virtual utilizando las principales opciones del menú: desde página de bienvenida y puesta en práctica para crear carpetas, mensajes, invitación, encuestas, base de datos...” y la función del e-estudiante. Propósito: desarrollar en los cursantes las habilidades para conocer y aplicar los componentes de su e-grupo combinando una perspectiva: tutor-estudiante virtual. Tiempo para esta actividad: 150’

Productos a entregar

- Diseño de la página virtual de la asignatura con información y acciones que involucren al administrador-tutor y actividades del e-estudiante.
- Envío a sus carpetas personales la actividad 2. El archivo deberá nombrarse: Primer Apellido_Primer Nombre_Actividad2.doc.

Día 3 (05 de julio de 2013) de 09:00 a 15:00 hrs.

Unidad 3. Interacción moderador-estudiante virtual en el grupo Yahoo.

Objetivo: Al finalizar la sesión el cursante reflexionará acerca de la interacción del moderador-estudiante y estudiante-estudiante en un grupo virtual y la importancia del grupo educativo virtual, como herramienta didáctica para mejorar la calidad educativa.

Temas

3.1 Rol e-tutor.

3.2 Rol e-estudiante.

3.3 Competencias adquiridas (tutor- estudiante).

Estrategias

- Retroalimentación de contenidos anteriores (sesión 2). Propósito: retroalimentar a los cursantes para relacionar los contenidos anteriores con los nuevos.
- Exposición de las actividades virtuales realizadas por los cursantes (rol e-tutor y rol e-estudiante) para la administración de las opciones del menú en sus e-grupos: mensajes, carpetas, archivos, agenda, etc. Propósito: Demostrar las competencias de los cursantes para crear y manejar los componentes de su e-grupo a partir de las

necesidades físicas, virtuales y humanas, desde su rol como administrador, e-tutor y e- estudiante.

- Actividad por academias: Administrar actividades y participación del docente/tutor y e-alumnos en un grupo educativo virtual Yahoo, considerando la modalidad b-learning en su asignatura. Propósito: Trabajar virtualmente en equipos colaborativos asumiendo funciones de e-tutor y e-estudiantes (Juego de roles) con actividades propias para cada rol, de acuerdo al programa de su asignatura.

- Exposición y análisis de grupos virtuales por academias: Análisis y comparación de los trabajos realizados, rol e-tutor y e-estudiante (técnica Phillips 6-6, variante). Propósito: Reflexionar y reconocer debilidades y fortalezas del trabajo propio y de los compañeros.

- Autoevaluación y co-evaluación de los grupos educativos virtuales de acuerdo a rúbrica. Propósito: que los docentes reflexionen y evalúen sus acciones y trabajo colaborativo para la gestión y administración de su grupo virtual (encuesta individual virtual).

- Lectura y Análisis por equipos academias del documento: “Perspectivas Tecnológicas: Educación Superior en Iberoamérica 2012-2017”. Propósito: Conocer las tendencias a de las TIC en la educación y mi nuevo rol como administrador y tutor de un grupo educativo virtual (b-learning)

- Actividad 3. Competencias docentes desarrolladas durante el curso: Reflexión de los cursantes en retrospectiva y prospectiva.
- Cierre del curso:
- Presentación Video: “El rol del docente. De faro a guía” de Javier Nadal.
- Conclusión general cursante/instructor.

Actividad Virtual

- Creación y administración del grupo educativo virtual Yahoo por academias, implementando y demostrando el manejo de los participantes en su rol respectivo. Propósito: desarrollar la autonomía, trabajo en equipo, colaboración, planeación y análisis y estrategias y manejo de TIC en los cursantes.
- Responder la encuesta individual virtual para evaluar por medio de rúbrica (ver archivo), los e- grupos. Propósito: reconocer y valorar el desempeño propio y de compañeros.
- Actividad 3. Competencias docentes desarrolladas durante el curso. Propósito: Análisis y reconocimiento por parte de los cursantes en relación a las competencias desarrolladas durante el curso, considerando retrospectiva y prospectiva. Tiempo para esta actividad 180’

Productos a entregar

- Gestión y administración de un grupo educativo Yahoo por academias: Trabajo por equipos colaborativos para la

creación, administración e interacción del grupo virtual por academias: administrador- e-tutor- estudiante-estudiante.

- Envío a sus carpetas personales de la actividad 1. El archivo deberá nombrarse: Primer Apellido_Primer Nombre_Actividad3.doc.
- Encuesta individual virtual autoevaluación/co-evaluación del grupo educativo virtual.
- Reflexión escrita de las preguntas dirigidas. El archivo deberá nombrarse: PrimerApellido_Primer Nombre_Actividad3.doc.

Resultados

Para este curso se consideró el e-learning como complemento del curso presencial convirtiéndolo entonces a un curso bimodal (b-learning) similar a la aplicación que los docentes llevarán a la práctica con su asignatura, se procuró desde el principio la utilización de tecnologías, considerando la guía didáctica para su implementación donde se den al mismo tiempo elementos pedagógicos y tecnológicos, a la par de las actividades presenciales.

Entre las herramientas del menú yahoo, fueron trabajadas durante el curso de habilitación docente: gestión y administración, creación de la interfaz, administración, suscripción, mensajería, foro, sondeo, repositorio de archivos (creación y envío); álbumes. Esta información puede verse en detalle en las sesiones por día para el Rol tutor y Rol docente y en el enlace al grupo anteriormente indicado. Asimismo, y como estrategia clave de la comprensión de contenidos y ejercicios prácticos durante el curso, se les solicitó integrarse en grupos colaborativos, para la actividad final, la cual

consistió en crear y trabajar en ambos roles (tutor-estudiante) considerando contextualizar lo visto en días previos y vincular el conocimiento adquirido a la práctica y vivenciarla. Posteriormente debieron exponer la información, con la cual se pudo evidenciar la actividad realizada en la web y acciones de participación colaborativa, ingreso de las personas que colaboraron, las veces en que se comunicaron y mediante qué vía: correo personal, Facebook, mensajería en el grupo.

Al utilizar la plataforma Yahoo, los docentes se mostraron satisfechos con el curso y los logros alcanzados; motivados con su participación durante el curso y al final analizaron las ventajas y desventajas de incluirse en estos EVA, con lo que se espera pueda ampliarse la modalidad b-learning a los grupos de estudiantes; con la visión de que a futuro se incluyan otras asignaturas y docentes.

Durante el curso los docentes, adquirieron nuevos conocimientos, habilidades y actitudes a partir de ciertas bases previas dadas, las que se trabajaron y enriquecieron con las aportaciones de los demás mediante la crítica y evaluación hacia el logro de competencias, las cuales permitieron enriquecer la información previa sustentada en la búsqueda de información construcción del conocimiento, análisis y crítica para corregir y mejorar los aspectos que así se requirieron.

Los docentes no solo trabajaron de manera individual, también lo hicieron de manera colaborativa al implementar grupos para diseñar por cada equipo formado un curso virtual en la plataforma Yahoo, reforzando el proceso que permite que la espiral se abra conforme asciende y mejora la práctica educativa y el conocimiento que de ésta se genere.

Como pertenecían a diferentes academias, se pudieron conformar equipos de trabajo por academia, sin embargo, para el caso de los maestros del área de Educación Física y Cómputo, estos formaron un solo equipo logrando cumplir con el objetivo general del curso. Por el contrario los maestros de sociales fueron aproximadamente la mitad de los cursantes, por lo que tuvieron que dividirse en dos o tres equipos. El total de grupos virtuales creados fueron cinco.

Fueron capaces de combinar la práctica presencial con la virtual, desarrollando su práctica docente a la par que diseñaron sus actividades (presenciales y virtuales), para ello adaptaron aquellas prácticas presenciales al entorno de la plataforma del grupo, el cual se presenta como en la figura 1.



Figura 1. Imagen de la presentación del Curso:
Yahoo como herramienta didáctica.

3. CONCLUSIONES

Los docentes de las escuelas incorporadas a la EMS de la UADY, están dispuestos a actualizarse, siempre que los cursos puedan ser contextualizados y se les proporcione el conocimiento y las bases para que puedan desarrollar en su práctica educativa.

La UADY, debe priorizar la habilitación de los docentes con cursos permanentes con TIC, para que éstos, desarrollen sus competencias para crear y administrar su EVA, aplicando la modalidad b-learning.

Las autoridades deberán trabajar en colaboración con los docentes y hacer eco de las necesidades actuales en el uso de las TIC; porque una institución educativa que no se actualiza, no contribuye a la calidad educativa de sus egresados.

Las instituciones educativas de EMS, deben considerar además de la habilitación docente permanente, la infraestructura necesaria y actual para lograr el propósito de los talleres de habilitación docente para la creación y administración de EVA.

Se espera que los docentes lleven a la práctica y de manera inmediata (ciclo escolar 2013-2014) los conocimientos adquiridos con los grupos de estudiantes que atienden.

Se reconoce el trabajo y esfuerzo de los docentes, quienes se mostraron muy motivados e interesados durante el desarrollo de las sesiones del este curso, expresando la necesidad de dar continuidad a la habilitación docente en TIC emergentes.

El manejo y las herramientas básicas que presenta a primera vista la interfaz de grupos Yahoo, permitió a los docentes crear su EVA adaptándolo a su asignatura y necesidades, así como considerar las de sus alumnos, para el mejor aprovechamiento de esta herramienta virtual.

Se sugiere dar seguimiento a la puesta en práctica del EVA creado por los docentes, como una forma de evaluar los resultados del curso-taller Yahoo como herramienta didáctica, así como la capacidad de la instructora para hacerles llegar los contenidos necesarios y estrategias utilizadas a los

cursantes y la motivación para que los docentes lleven a la práctica lo aprendido.

BIBLIOGRAFÍA

- Julio CABERO ALMENARA, María LLORENTE CEJUDO, “Comunidades Virtuales para el aprendizaje.” *EDUTECH, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, n° 34 (Diciembre 2010): 1-9. <http://edutech.rediris.es/revelec2/revelec34/> (Consultado el 17 de julio 2013)
- J. M. CHAUPART, M. CORREDOR, G. MARÍN, “El tutor, el estudiante y su nuevo rol.” En *VI Encuentro Internacional de Educación a Distancia*, Guadalajara, 1997. <http://www.geocities.ws/teleconferencias/tutorestudianteynuevorol.PDF>. (Consultado el 06 de junio, 2013)
- CSEMS-UADY *Plan de Trabajo para Preparatorias Incorporadas Curso escolar 2012-2013*. México: UADY, mayo 2012 <http://www.csems.uady.mx/media/docs/PLAN%20DE%20TRABAJO%202012-2013.preparatorias%20incorporadas.pdf> (Consultado el 23 junio de 2013)
- Frida DÍAZ BARRIGA, “Principios educativos de las perspectivas experiencial, reflexiva y situada”, en *Enseñanza Situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. 14. México: McGraw-Hil, 2006.
- Eva DURALL, Begoña GROS, Marcelo MAINA, Larry JOHNSON, Samantha ADAMS, *Perspectivas Tecnológicas: Educación Superior en Iberoamérica 2012-2017*. Austin, Texas: The New Media Consortium-Universitat Oberta de Catalunya, 2012. http://www.nmc.org/pdf/2012-technology-outlook-iberoamerica_SP.pdf (Consultado el 21 de junio de 2013)
- Escuela Preparatoria Uno de la UADY. *Calendario de Actividades Académicas, Artísticas, Deportivas y Premilitares, Período enero-julio 2013*. Mérida, Yucatán: Preparatoria Uno de la UADY, 2012.

-
- Elena FARIÑA VARGAS, Carina González, Manuel Area Moreira, “¿Qué uso hacen de las aulas virtuales los docentes universitarios?” *RED, Revista de Educación a Distancia* Año 12, Número 35. 1 de Enero de 2013.
<http://www.um.es/ead/red/35/> (Consultado el 19 de junio de 2013)
- Francisco J. GARCÍA PEÑALVO, Joaquín GARCÍA CARRASCO, “Los espacios virtuales educativos en el ámbito de internet: un refuerzo a la formación tradicional.” *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información* n° 3 (2002), en DIALNET <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1243555>
(Consultado el 24 julio 2013)
- Emilio GAUTIER CRUZ, “Nuevas tecnologías y formación docente: análisis de experiencias relevantes en América Latina.” En *Formación docente y las Tecnologías de Información y Comunicación*, de OREALC/UNESCO Santiago, 11-28. Santiago de Chile: AMF Imprenta, 2005.
http://www.oei.es/docentes/articulos/formacion_docente_tecnologias_informacion_comunicacion_unesco.pdf, También disponible en versión impresa.
- Begoña GROS SALVAT, Juan SILV QUIROZ, “La formación del profesorado como docente en los espacios virtuales de aprendizaje.” *Revista Iberoamericana de Educación* 36, (mayo 2005): 1-14 en RIEOEI <http://www.rieoei.org/deloslectores/959Gros.PDF> (Consultado el 06 de julio 2013)
- Ministerio de Trabajo y Promoción del Empleo, *Herramientas Didácticas. Lineamientos Nacionales de Política de la Formación Profesional*. Lima, Ministerio de Trabajo y Promoción del Empleo, 2008, http://www.mintra.gob.pe/archivos/file/publicaciones_dnpfefp/Herramientas_metodologicas.pdf (Consultado el 12 de junio de 2013)
- OEI-CEPAL. “Programas de Acción Compartidos.” Cap. 7 de *2021 Metas Educativas: La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios.*, de OEI-CEPAL, editado por OEI, 229-261 (239-241). Madrid, 2010.
<http://www.oei.es/metas2021.pdf>

Andrés Ángel SÁENZ DEL CASTILLO, “Las TICs y la formación del profesorado: descripción de una experiencia.” *Teoría de la Educación: Teoría de la educación en la sociedad de la información*. 8, n° 2 (octubre 2007): en GREDOS 271-281.

http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_08_02/n8_02_saenz_castillo.pdf (Consultado el 30 de agosto d 2013)

Genny Concepción SALAZAR BORGES, “Enseñanza Bimodal (B-Learning) en la asignatura Principios de Ecología.” En *Experiencias de aplicación de las Competencias en la educación y el mundo organizacional*, de ReDIE-CIIDIR-IPN Instituto CIFE, 362-286. Cancún, Quintana Roo, 2012. <http://es.scribd.com/doc/109378077/Experiencias-de-Aplicaciones-de-Las-Competencias-en-La-Educacion#page=369> (Consultado el 04 de junio de 2013).

George SIEMENS, *Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital*. Traducción Diego Leal Fonseca.

<http://www.diegoleal.orgsocial/blog/blogs/index.php/2007/03/08/conectivismo?blog=> (Consultado el 27 d agosto de 2013).

UADY, *Modelo Educativo para la Formación Integral, MEFI*, Mérida: UADY, 2012.

http://www.dgda.uady.mx/media/docs/mefi_dgda.pdf (Consultado el 08 de junio de 2013)

UADY, *Plan de Desarrollo Institucional 2010-2020*, Mérida: UADY, 2011, <http://www.pdi.uady.mx/> (Consultado el 15 junio 2013).

UADY, *Programa Integral de Fortalecimiento Institucional PIFI 2012-2013*, Mérida: UADY, abril 2012.

http://www.ciplade.uady.mx/data/PIFI/pifi33_uady.pdf (Consultado el 09 de junio de 2013)

UADY, *Sistema de Educación Media Superior. Plan de Desarrollo 2010-2020*. Mérida: UADY, 2011.

<http://www.prepa1.uady.mx/pizarra/siems.pdf> (Consultado el 15 de junio de 2013)

NOTAS

- ¹ Jean CHAUPART, Martha CORREDOR y Gloria MARÍN, “El tutor, el estudiante y su nuevo rol”, en *VI Encuentro Internacional de Educación a Distancia*, (Guadalajara, México, 1997), 5.
<http://www.geocities.ws/teleconferencias/tutorestudianteynuevorol.PDF> (Consultado el 06 de junio, 2013)
- ² UADY, *Programa Integral de Fortalecimiento Institucional PIFI 2012-2013* (Mérida: UADY, abril 2012), 18-19.
http://www.ciplade.uady.mx/data/PIFI/pifi33_uady.pdf
(Consultado el 09 de junio de 2013)
- ³ Escuela Preparatoria Uno de la UADY. *Calendario de Actividades Académicas, Artísticas, Deportivas y Premilitares, Período enero-julio 2013*. (Mérida, Yucatán: Preparatoria Uno de la UADY, 2012), 2-7.
- ⁴ Emilio GAUTIER CRUZ, “Nuevas tecnologías y formación docente: análisis de experiencias relevantes en América Latina.” en *Formación docente y las Tecnologías de Información y Comunicación*, OREALC/UNESCO Santiago, 11-28. Santiago de Chile: AMF Imprenta, 2005.
http://www.oei.es/docentes/articulos/formacion_docente_tecnologias_informacion_comunicacion_unesco.pdf (consultado el 29 de agosto de 2013).
- ⁵ Elena FARIÑA VARGAS, Carina GONZÁLEZ y Manuel AREA MOREIRA. “¿Qué uso hacen de las aulas virtuales los docentes universitarios?” *RED, Revista de Educación a Distancia* Año 12, Número 35. (enero 2013). <http://www.um.es/ead/red/35/>
(Consultado el 19 de junio de 2013)
- ⁶ *Nativos digitales ¿Quiénes son y qué significa?* Artículo publicado por Oliver Joy para CNN noticias en español el 25 enero de 2013, <http://cnnespanol.cnn.com/tag/oliver-joy/>

- ⁷ Eva DURALL et al., *Perspectivas Tecnológicas: Educación Superior en Iberoamérica 2012-2017*. (Austin, Texas: The New Media Consortium- Universitat Oberta de Catalunya, 2012), 1-4.
http://www.nmc.org/pdf/2012-technology-outlook-iberoamerica_SP.pdf (Consultado el 21 de junio de 2013)
- ⁸ OEI-CEPAL. “Programas de Acción Compartidos.” Cap. 7 en *2021 Metas Educativas: La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*, (Madrid: OEI-CEPAL, 2006), 239-241, 2.
<http://www.oei.es/metas2021.pdf> (Consultado el 08 de agosto de 2013)
- ⁹ SEP, “Acuerdo 488 RIEMS.” Diario Oficial de la Federación, 2009.
- ¹⁰ Julio CABERO, María del C. LLORANTE, “Comunidades Virtuales para el aprendizaje”, *EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, no. 34 (2010).
<http://edutec.rediris.es/revelec2/revelec34/> (Consultado el 17 de julio 2013).
- ¹¹ Begoña GROS SALVAT, Juan SILVA QUIROZ, “La formación del profesorado como docente en los espacios virtuales de aprendizaje.” *Revista Iberoamericana de Educación* 36, (mayo 2005): 1-4. En RIEOEI <http://www.rieoei.org/deloslectores/959Gros.PDF> (Consultado el 06 de julio 2013).
- ¹² UADY, *Plan de Desarrollo Institucional 2010-2020*. (Mérida: UADY, 2011), 34. <http://www.pdi.uady.mx/> (Consultado el 15 junio 2013).
- ¹³ CSEMS-UADY, *Plan de Trabajo para Preparatorias Incorporadas Curso escolar 2012-2013*. (Mérida: UADY, mayo 2012), 9.
<http://www.csems.uady.mx/media/docs/PLAN%20DE%20TRABAJO%202012-2013.preparatorias%20incorporadas.pdf> (Consultado el 23 junio de 2013).
- ¹⁴ Frida DÍAZ BARRIGA, “Principios educativos de las perspectivas experiencial, reflexiva y situada”, en *Enseñanza Situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. (México: McGraw-Hil, 2006), 14.

-
- ¹⁵ UADY, *Sistema de Educación Media Superior. Plan de Desarrollo 2010-2020*. (México: UADY, 2011), 24-28:
<http://www.prepa1.uady.mx/pizarra/siems.pdf> (Consultado el 15 de junio de 2013).
- ¹⁶ George SIEMENS, “Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital”, (2004).
<http://es.scribd.com/doc/201419/Conectivismo-una-teoria-del-aprendizaje-para-la-era-digital> (Consultado el 27 junio 2013).
- ¹⁷ UADY, *Modelo Educativo Para la Formación Integral, MEFI*. (México: UADY, 2012), 48-50.
http://www.dgda.uady.mx/media/docs/mefi_dgda.pdf (Consultado el 08 de junio de 2013).
- ¹⁸ Ángel SÁENZ DEL CASTILLO, “Las TICs y la formación del profesorado: descripción de una experiencia” *Teoría de la educación: educación y cultura en la sociedad de la información*, 8 (2), 275
http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_08_02/n8_02_saenz_castillo.pdf. (Consultado el 30 de agosto de 2013).
- ¹⁹ Genny SALAZAR BORGES “Enseñanza Bimodal (B-Learning) en la asignatura Principios de Ecología”, en *Experiencias de aplicación de las Competencias en la educación y el mundo organizacional*, 18, 362-286). (México: Instituto CIFE, ReDIE-CIIDIR-IPN, Universidad de Durango, IUNAES, octubre 2012).
<http://es.scribd.com/doc/109378077/Experiencias-de-Aplicaciones-de-Las-Competencias-en-La-Educacion#page=369>
(Consultado el 04 de junio de 2013).
- ²⁰ Ministerio de Trabajo y Promoción del Empleo, “Herramientas Didácticas. Lineamientos Nacionales de Política de la Formación Profesional”. Lima, 2008, 2.
http://www.mintra.gob.pe/archivos/file/publicaciones_dnpefp/Herramientas_metodologicas.pdf (Consultado el 12 de junio de 2013).

- ²¹ Francisco GARCÍA PEÑALVO, Joaquín GARCÍA CARRASCO, “Los espacios virtuales educativos en el ámbito de internet: un refuerzo a la formación tradicional.” *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información* (DIALNET), n° 3 (2002). <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1243555> (Consultado el 24 julio 2013).
- ²² Información publicada por la Dirección General de Desarrollo Académico de la UADY en su boletín de noticias del 03 julio 2013, <http://www.dgda.uady.mx/noticia4.php>

EDUCOMUNICAÇÃO E DESENHOS
ANIMADOS: CONSTRUINDO O CONCEITO DE
PRÁTICA PEDAGÓGICA EDUCOMUNICATIVA
DESDE A EDUCAÇÃO INFANTIL.

EDUCOMMUNICATION AND CARTOONS:
BUILDING THE CONCEPT OF
EDUCOMMUNICATIVE PEDAGOGICAL PRACTICE
PROPOSAL FROM CHILDHOOD EDUCATION.

KAMILA REGINA DE SOUZA
ADEMILDE SILVEIRA SARTORI

Universidade do Estado de Santa Catarina

Resumen: O presente artigo tem por objetivo apresentar as reflexões realizadas à luz da Educomunicação sobre as relações entre os desenhos animados, as brincadeiras infantis e a prática pedagógica de professoras da Educação Infantil. São resultantes de pesquisa realizada em 2012, em Florianópolis, para obtenção do título de mestre. A pesquisa realizada e a reflexão sobre seu andamento e resultados proporcionou a proposição do conceito de Prática Pedagógica Educomunicativa como aquele que, entre outros aspectos, inaugura e/ou incrementa ecossistemas comunicativos.

Palabras clave: Educomunicação; Prática Pedagógica; Desenhos Animados; Ecossistema Comunicativo.

Abstract: This article aims to present the reflections made in the light of Educommunication on relations between the cartoon, children's play and pedagogical practice of teachers from kindergarten. Are the result of research held in 2012 in Florianópolis, to obtain the title of Master. The reflections made resulted on proposition of concept of Educommunicative Pedagogical Practice as one that, among other things, opens / or increases communication ecosystems.

Keywords: Educommunication; Pedagogical Practice; Cartoons; Communicative Ecosystems.

1. OS DESAFIOS À PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA CONTEMPORANEIDADE: RESULTADOS DE UMA PESQUISA

Considerando-se que as mídias audiovisuais estão enraizadas na sociedade contemporânea e que nelas os desenhos animados são um dos principais produtos destinados ao público infantil, neste artigo apresentamos reflexões oriundas de uma pesquisa realizada – e defendida em março de 2013 – no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), em sua linha de investigação Educação, Comunicação e Tecnologia.

A pesquisa teve como objetivo principal refletir à luz da Educomunicação sobre como os/as professores/as da educação Infantil compreendiam e como tratavam os desenhos animados em suas práticas pedagógicas. Os sujeitos da pesquisa foram: a professora e a auxiliar de sala de 01 grupo de crianças na faixa etária de 05 a 06 anos de idade de uma instituição de Educação Infantil localizada na região continental de Florianópolis.

Uma das premissas da pesquisa foi o reconhecimento de que o diálogo entre as áreas da Educação e da Comunicação se faz necessário para que se discuta as questões que são objeto de estudo de ambas as áreas. Sob esta perspectiva, a Educomunicação, como inter-relação entre a Educação e a Comunicação, revela-nos possibilidades para (re) pensarmos as questões que desafiam o trabalho pedagógico de professores/as e, assim, buscarmos novas formas de atuação pedagógica desde a Educação Infantil.

Ao chegarmos ao conceito de Prática Pedagógica Educomunicativa, isto é, aquela que considera o universo midiático vivido pelos sujeitos

ampliando o ecossistema comunicativo no contexto educacional, temos as contribuições da Educomunicação na mediação e viabilização do diálogo entre a cultura midiática das crianças e as suas vivências no contexto formal de educação.

2. A EDUCOMUNICAÇÃO E SUA TRAJETÓRIA

O contexto educacional é invadido pelas referências midiáticas e, com isso, novos desafios se impõem à comunidade escolar. Um cenário desses desafios, próprios de uma sociedade multicultural, é ilustrado da seguinte forma por Martín-Barbero (2011, p.129):

“[...] enquanto o ensino transcorre através do mundo do manual, o professor sente-se fortalecido; mas quando aparece o mundo da imagem, o professor perde a estabilidade, porque o aluno sabe muito mais e, sobretudo, porque maneja muito melhor a língua da imagem que o professor”.

Nesse sentido, a aproximação entre as áreas da Educação e da Comunicação, nos parece pertinente para (re) pensar as questões que desafiam o trabalho pedagógico dos/as professores/as, questões estas, objetos do conhecimento tanto da área da Educação quanto da Comunicação, ou seja, da Educomunicação.

Em entrevista à Revista Linhas, Citelli (2011) conta que no Brasil da década de 1950 até o Golpe de 1964, os meios de comunicação da época eram muito utilizados para fins educativos e ressalta – destacando o papel de Paulo Freire no estado de Pernambuco – as experiências que ocorreram em todo o Norte e Nordeste do país como “experiências interessantíssimas de

como colocar a televisão, o rádio, para fazer educação popular, sobretudo”.

Citelli (2011, p. 202) explica:

“O movimento popular foi se reorganizando para fazer o que foi chamado de comunicação popular. Esse termo ganhou força nos anos 1970, por que se criaram formas de resistência à ditadura no Cone Sul, levando para a escola o jornal e a Super 8, entre outros meios da época. O objetivo era que as crianças comessem a produzir. Essa preocupação está espalhada pela América Latina, inclusive América Central”.

Segundo Soares (2011, p.34), sob uma perspectiva dialética, as práticas educomunicativas tem se dado em maior volume na América Latina em função do movimento da chamada “educação popular” e da preocupação dos cursos e ações das entidades envolvidas com o tema em discutir não o “impacto das mensagens sobre suas audiências, mas [...] o modo como as audiências reagiam e se articulavam ao receber e ressignificar os conteúdos midiáticos”.

Soares (2011, p. 24) explica ainda que no Brasil, ao longo da década de 1990, núcleos de extensão de universidades e ONGs que trabalhavam com o uso da mídia na formação de crianças e jovens, começaram a “entender que o exercício de “produzir comunicação” de forma democrática e participativa, por parte das crianças e jovens, representaria um diferencial em relação às experiências internacionais voltadas exclusivamente para as práticas de “leitura” da mídia.”, sendo esta perspectiva diferenciada o que rege, desde o ano de 1999, o termo Educomunicação usado correntemente pelo Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo (NCE-USP).

Citelli (2011) cita a criação do curso de Licenciatura em Educomunicação da USP no ano de 2011 o que, segundo ele, representa

uma experiência inteiramente nova no Brasil e também em outros países que se interessam em formar um profissional que entenda as interfaces da Comunicação e da Educação.

Todo esse conjunto de discussões, pesquisas, experiências e práticas envolvendo questões pertencentes tanto à área da Educação quanto à área da Comunicação, tem participado do processo de consolidação da Educomunicação.

3. PRINCÍPIOS DA EDUCOMUNICAÇÃO

O modelo de sociedade em que vivemos parece ainda não conseguir entender muito bem os processos sociais de forma relacional, pois vivemos num verdadeiro “ou é isto, ou é aquilo”, e isso se evidencia nas instituições educacionais com a oposição dos conhecimentos tidos como escolares daqueles trazidos dos contextos de vida das crianças. Reconhecer tal situação nos levou a recorrer aos estudos da Educomunicação, esta definida por Soares (2002, p.24) como um:

“[...] conjunto de ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos, programas e produtos destinados a criar e a fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos presenciais ou virtuais, assim como a melhorar o coeficiente comunicativo das ações educativas, incluindo as relacionadas ao uso dos recursos de informação no processo de aprendizagem”.

É, portanto, aí, que residem as contribuições da Educomunicação no contexto educacional contemporâneo: na articulação de “ações de natureza diversificada” (SOARES, 2011, p.36) intencionalmente voltadas para o

estabelecimento de ecossistemas comunicativos, isto é, a partir da ideia de gestão da comunicação nos processos e espaços educativos.

Em Educomunicação, os ecossistemas comunicativos são entendidos por meio de dois movimentos, conforme Martín-Barbero (2011, p. 125): pela relação com as novas tecnologias e uma consequente nova experiência cultural, percebida mais facilmente entre os mais jovens e suas novas sensibilidades; e pelo surgimento de um ambiente educacional de informação e conhecimentos múltiplos, que não se limita mais à escola e ao livro.

Esse conceito de ecossistema comunicativo é ampliado por Soares (2011, p.44), que mais do que o entender como uma apropriação das tecnologias da educação, o entende como um “ideal de relações, construído coletivamente em dado espaço, em decorrência de uma decisão estratégica de favorecer o diálogo social, levando em conta, inclusive, as potencialidades dos meios de comunicação e de suas tecnologias”.

Para Soares (2011, p. 23) a relação é o elemento constitutivo da Educomunicação, portanto, se deve “educar pela comunicação e não para a comunicação”. Considerando a descentralização da produção de conhecimento sistematizado, antes restrito à escola, esse entendimento da relação das áreas da Educação e da Comunicação, não de uma área em detrimento da outra pode, a nosso ver, contribuir para que os/as professores/as compreendam que os aparatos midiáticos fazem parte da constituição sociocultural das crianças contemporâneas. Essa percepção, por sua vez, pode fazer com que esses profissionais se coloquem numa posição mais receptiva em relação a esses aparatos e, com a ajuda deles ultrapassem a

mera utilização das mídias e ampliem os ecossistemas comunicativos de suas práticas pedagógicas.

Nesse sentido o que nos chama especial atenção nesta pesquisa é a ampliação das possibilidades que a Educomunicação pode dar à área da Educação, em especial à prática pedagógica dos/as professores/as da Educação Infantil baseado no estabelecimento de ecossistemas comunicativos. Afinal, concordamos com Martín-Barbero (2011, p. 126):

“A escola deixou de ser o único lugar de legitimação do saber, pois existe uma multiplicidade de saberes que circulam em outros canais, difusos e centralizados. Essa diversificação e difusão do saber, fora da escola, é um dos desafios mais fortes que o mundo da comunicação apresenta ao sistema educacional”.

Por isso, a educomunicação requer uma visão sistêmica das ações educativas, ações que se articulem de forma intencional e deem origem ao planejamento de práticas pedagógicas preocupadas com as diversas linguagens, as expectativas das crianças e a intencionalidade pedagógica do/a professor/a. É nessa discussão que nos aprofundaremos a seguir.

4. A EDUCOMUNICAÇÃO E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Nem sempre a educação formal, neste caso a Educação Infantil, reconhece a participação das mídias na constituição da criança e, muitas vezes, deixa ‘escapar’ elementos que poderiam vir a contribuir para uma prática pedagógica mais eficiente e condizente com realidade vivida pelas crianças contemporâneas.

Ao se firmar em propostas que têm como pano de fundo as bases escolarizantes e conteudistas da educação fundamental e que, por sua vez, não se aplicam às especificidades da Educação Infantil, os elementos de desenhos animados acabam passando despercebidos. Com isso questões relacionadas à educação e também à comunicação, acabam sendo negligenciadas, uma vez que os/as professores/as da Educação Infantil nem sempre conseguem e/ou querem compreender a presença das referências midiáticas no contexto vivido pelas crianças. Em decorrência disso, acabam tendo dificuldade de articulá-las em suas práticas pedagógicas, deixando assim, de contribuir para uma recepção mais ativa por parte das crianças quanto ao conteúdo da mídia.

O que nos leva novamente ao entendimento de que, no contexto atual marcado pela presença das mídias, os conhecimentos oriundos da experiência de vida das crianças também precisam ser levados em conta nas práticas pedagógicas dos/as professores/as.

Nessa perspectiva reconhecemos a relevância dos estudos de Rocha (2003) sobre a necessidade de uma Pedagogia da Infância, que compreenda a criança em seu contexto de vida, ou seja, que vê a infância que constitui a criança, sendo esta o seu próprio objeto de estudo. Ou seja, as complexas dimensões que constituem a criança conferem à Pedagogia uma necessidade de contemplar o sujeito-criança em sua multiplicidade e complexidade, mas de, sobretudo reconhecer a infância como “tempo de direitos”. Nas palavras de Rocha (2003, p. 68):

“Um novo tempo, que exige dos educadores consciência sobre a necessidade de um espaço que contemple todas as dimensões do humano, sem esquecer que toda intervenção educativa (inevitável como processo de constituição de novos sujeitos em qualquer cultura) mantém em si um movimento contraditório e dinâmico entre indivíduo e cultura, movimento este que precisa ser mantido sob estreita vigilância por aqueles que se pretendem educadores, para evitar que se exacerbe o poder controlador das características hegemônicas da cultura em detrimento do exercício pleno das capacidades humanas, sobretudo a criatividade”.

As mídias sempre participam dos contextos de vida das crianças e se configuram como elementos constitutivos de suas culturas e práticas sociais. Entre as tantas tecnologias da comunicação que existem hoje, a televisão, no entanto, continua exercendo seu papel de provocadora de fantasias e tem, assim, seu lugar garantido na casa e na vida das pessoas desde muito cedo. Ao se aproximar do mundo apresentado pelas telas, sejam da TV ou de outras mídias audiovisuais, as crianças ampliam suas possibilidades lúdicas e constroem seus conceitos e significados sobre as coisas do mundo. Martín-Barbero (2009, p. 294) destaca que:

“[...] em vez de fazer a pesquisa partir da análise das lógicas de produção e recepção, para depois procurar suas relações de imbricação ou enfrentamento, propomos partir das mediações, isto é, dos lugares dos quais provêm as construções que delimitam e configuram a materialidade social e a expressividade cultural da televisão [...]”.

Partindo dessa necessidade de pesquisas direcionadas às mediações e da própria concepção de mediação proposta pelo autor como os lugares de construção da materialidade social é que recorreremos aos que seriam para ele, os três lugares de mediação: a cotidianidade familiar, a temporalidade social e a competência cultural, para inferir que os *modus operandi* e *communicandi* da sociedade atual marcada pela forte presença das mídias e tecnologias se

constituem considerando as referências que os espaços de mediação (como a escola, a comunidade e a família) disponibilizam ou não aos sujeitos que dele fazem parte.

O que se percebe é que as crianças desde muito pequenas entram – em maior ou em menor grau – em contato com as mídias e com elas interagem. Essa interação que, em termos de Brasil, mesmo com a crescente presença da Internet ainda se dá de forma bastante intensa com os programas televisivos, acaba participando na forma pela qual as crianças veem, sentem, pensam e agem no mundo. Por isso, considerando-se o que diz Benjamin (1992) sobre as transformações perceptivas e cognitivas da humanidade que ocorrem em cada momento histórico e que fazem surgir por sua vez novas sensibilidades, entendemos que na atualidade as linguagens da mídia audiovisual são fatores que vem contribuindo para o surgimento dessas novas sensibilidades.

Do nosso ponto de vista, também as brincadeiras como expressão da cultura infantil e fonte de imaginação se configuram como espaço de mediação, pois na medida em que brincam, as crianças criam e recriam seus enredos de brincadeira e, assim, constroem seu entendimento de mundo. Nesse sentido, a Educomunicação nos inspirou a pesquisar práticas pedagógicas na Educação Infantil, por meio do reconhecimento da presença das referências midiáticas, via brincadeiras infantis, numa mudança sociocultural em que está envolto o sujeito-criança. Pensando nessas referências é que optamos por observar como professores/as da Educação Infantil compreendem e tratam as referências midiáticas das crianças em suas brincadeiras e como incorporam, ou não, essas referências em suas práticas pedagógicas.

Uma vez que o contexto em que vivem as crianças na contemporaneidade está repleto de elementos da mídia, incluindo-se aí, portanto, os desenhos animados, há de se compreender que os profissionais de educação que atuam em instituições formais de educação não podem mais fechar seus olhos diante dessas referências. As práticas pedagógicas, entendidas como propostas intencionalmente planejadas pelos/as professores/as no que se refere à educação das crianças, precisam assumir sua responsabilidade, procurando mediar a relação que as crianças estabelecem com as mídias.

5. CHEGA-SE AO CONCEITO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EDUCOMUNICATIVAS

Em nossa contemporaneidade vivemos desde muito cedo com a presença e sob as influências das referências midiáticas em nossas práticas sociais cotidianas, sendo possível inferir que as mídias se incluem como um lugar de formação e construção de conhecimentos, tal como a família e a escola. Nesse contexto, Citelli (2000, p.136) destaca o fato de que as “escolas paralelas” (TV, Internet, computador) estão “pressionando o sistema educativo, requisitando deste, práticas e compreensões já não mais circunscritas ao discurso pedagógico, segundo tradicionalmente veiculado pelas instituições escolares”.

Diante da descentralização da escola como lugar de (re) construção do conhecimento sistematizado, entendemos que o fato de as crianças ingressarem nas instituições educacionais trazendo experiências e referências de seu contexto de vida exterior a estes espaços precisam ser valorizadas de modo a promover um diálogo que vise a reflexão, ampliação e diversificação

dos seus repertórios lúdicos e culturais. Pois, como tornamos a falar, desta vez tomando as palavras de Meksenas (2002, p. 22):

“Na atualidade, bem mais que no passado, os desafios, as crises e os conflitos que envolvem a educação escolar apontam para a urgência de repensar as práticas pedagógicas – as interações e mediações dos professores com seus pares, com os alunos, com a comunidade escolar, com os pedagogos e com os administradores do sistema público de ensino. (grifos do autor)”

Por isso, conforme Sartori (2010, p.46):

“Preocupar-se com ecossistemas comunicativos em espaços educacionais é levar em conta que a escola é espaço complexo de comunicações, no qual o educador deve considerar o entorno cultural do aluno e seus pares de diálogo – colegas, família, mídia –, para planejar ações que possibilitem a participação, a construção e troca de sentidos. Para tal, é necessário que a escola esteja preparada para enfrentar e dialogar com percepções de mundo diferentes das que enfrentava décadas atrás”.

No entanto, não se trata de incluir a qualquer custo nas práticas pedagógicas as mídias que as crianças têm acesso cotidianamente, mas de se pensar a intencionalidade da sua inserção, nos “por quês” e nos “como” são incluídas no contexto educacional. Tal como alerta Kenski (2007, p. 46): “[...] é preciso respeitar as especificidades do ensino e da própria tecnologia para poder garantir que o seu uso, realmente, faça diferença. Não basta usar a televisão ou o computador, é preciso saber usar de forma pedagogicamente correta a tecnologia escolhida.”

Libâneo (1991) destaca o papel da prática educativa na formação do indivíduo para a atuação e a transformação do meio social, requerendo consciência, intencionalidade e planejamento. De encontro com esta ideia, Freire (1996) entende que a prática do professor não é neutra e exige uma tomada de posição.

Nesse sentido entendemos que a Educomunicação representa um papel importante na urgente necessidade de um posicionamento dos professores que atuam na contemporaneidade, pois opera sobre uma visão sistêmica da prática, na qual estão articuladas diversas ações em prol do estabelecimento de ecossistemas comunicativos nos processos e espaços educativos. Entendemos, portanto, que a comunidade escolar precisa se posicionar no sentido de entender a inter-relação entre a Educação e a Comunicação como uma demanda da contemporaneidade na qual a descentralização do conhecimento é inegável.

Buckingham (2007, p.293) defende que o papel da Educação é fundamental, pois: “As instituições educacionais, entendidas de modo amplo, têm um papel vital para tornar o acesso das crianças mais igualitário, tanto às tecnologias de mídia como ao capital cultural necessário para usá-las de forma mais produtiva. [...]”. Por isso, é preciso que se entenda que não basta propor que se assista um DVD ou incluir a qualquer custo algum elemento midiático no planejamento de sua prática, é preciso que os/as professores/as observem as crianças e pensem em formas pedagógicas de fazê-lo. Formas estas que contribuam para a ampliação e desenvolvimento de suas dimensões linguística, intelectual, expressiva, crítica, motora, emocional, corporal, social e cultural.

A nosso ver, a Educomunicação apresenta, entre suas áreas, as áreas da gestão da comunicação no espaço educativo e da pedagogia da comunicação como uma possibilidade para (re) pensarmos as práticas pedagógicas com foco na sua capacidade de articular as necessidades e expectativas das crianças contemporâneas com a intencionalidade pedagógica dos/as professores/as que com elas trabalham. O que vai de

encontro com a proposta da Pedagogia da Educação Infantil que, conforme Rocha (2003, *op. cit.*), entende que as práticas pedagógicas devem se pautar nas necessidades e expectativas das crianças, aliadas à intencionalidade de um planejamento articulado às especificidades da Educação Infantil e ao dinamismo da infância.

Nesse sentido, estamos entendendo que a preocupação com os processos de ensino e procedimentos didático-pedagógicos das referidas áreas de intervenção constituem o que estamos chamando de Práticas Pedagógicas Educomunicativas que, conforme Souza (2013, p. 198), se configuram como um caminho a se pensar nas formas de conduzir a mediação, pois:

1. Considera as particularidades desta contemporaneidade marcada pelo universo midiático e tecnológico;
2. Estabelece um ecossistema comunicativo nas relações de um determinado espaço educativo;
3. Amplia as possibilidades comunicativas estabelecidas entre os sujeitos que participam do processo educativo (comunidade escolar, crianças, família e sociedade);
4. Preocupa-se com o uso pedagógico de recursos tecnológicos e midiáticos;
5. Favorece uma relação mais ativa e criativa desses sujeitos diante das referências midiáticas que fazem parte de seu contexto de vida.

Sartori e Souza (2012, p.35) resumem a contribuição das Práticas Pedagógicas Educomunicativas para o contexto educacional contemporâneo focando no favorecimento de: “uma relação mais ativa e criativa dos sujeitos em relação às referências midiáticas a que tem acesso, isto é, potencializam os ecossistemas comunicativos entre todos os envolvidos no processo educativo”.

Portanto, pensar sobre práticas pedagógicas de professores/as que, já na Educação Infantil, levem em conta a realidade midiática em que estão inseridas as crianças e sobre a necessidade de melhor compreender os processos de comunicação no processo educativo foi o que nos levou a recorrer aos estudos da Educomunicação e, a partir de seus princípios, criar a definição de Práticas Pedagógicas Educomunicativas.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS OU UM CONVITE A RECOMEÇAR?

Em nosso entendimento, o conceito de Prática Pedagógica Educomunicativa representa um caminho para que se ampliem as possibilidades de atuação e mediação dos/as professores/as – desde a Educação Infantil até as demais modalidades de ensino – diante da complexidade do mundo atual. Caso contrário, haverá um descompasso entre as expectativas e necessidades da comunidade escolar e das crianças que lá estão inseridas.

À luz da proposta educacional e do conceito de Práticas Pedagógicas Educomunicativas, percebemos que as brincadeiras das crianças, os discursos da professora e da auxiliar e os registros do diário de campo evidenciaram temas que emergiram dos desenhos animados e que

poderiam ter sido mais bem explorados nas suas práticas pedagógicas (sexualidade, gênero, papéis sociais, relações de poder, violência, luta do bem contra o mal, consumo, entre outros). Entendemos que a exploração mais aprofundada dos temas poderia contribuir para uma mediação quanto aos conteúdos dos desenhos animados, no entanto, revelam a necessidade de se (re) pensar formas de melhorar o estabelecimento do diálogo entre as crianças e as profissionais, isto é, em formas de propiciar a construção e partilha de significados, ou seja, criando ecossistemas comunicativos com as crianças. Todavia, ainda que permeado por contradições – próprias de nós, seres humanos em permanente processo de constituição –, a pesquisa revelou um avanço nas práticas pedagógicas da professora e da auxiliar de sala no que se refere às manifestações culturais infantis do grupo, estas permeadas pelas mídias, pois apresentaram um esforço no sentido de se responsabilizar pelas mediações dos temas que emergem das práticas socioculturais das crianças do grupo.

A Educomunicação se mostra compatível com a proposta da Pedagogia da Educação Infantil, podendo as Práticas Pedagógicas Educomunicativas ser incluídas no (re) pensar o “que fazer” pedagógico dos/as profissionais que trabalham com crianças pequenas em nossa contemporaneidade. Nesse sentido, seria tarefa de uma Prática Pedagógica Educomunicativa viabilizar a mediação cultural, criando espaços de diálogo e de expressão das crianças e, também, dos profissionais que com elas trabalham, bem como o uso adequado das tecnologias e suas linguagens, e o planejamento de atividades que procurem promover uma expressão mais criativa e participativa por parte das crianças por meio da valorização das

suas produções. O que exige um planejamento preocupado com suas necessidades e interesses.

Ao final, percebe-se que novas problemáticas parecem emergir: Como estariam os cursos de licenciatura em Pedagogia formando os/as futuros/as professores/as para atuar com a relação entre as mídias e as crianças? Como distinguir de modo mais aprofundado uma prática pedagógica educ comunicativa das demais práticas de nossos professores, uma vez que não é suficiente utilizar-se de mídias para se ser educ comunicador? Que questões uma prática pedagógica educ comunicativa traz para o planejamento da escola e para o seu Projeto Pedagógico?

Como pesquisadoras que somos não nos excluimos em momento algum de nossa condição de seres aprendentes e, tanto quanto o público que pretendemos sensibilizar para as questões aqui expostas, seguimos nos sensibilizando pelo movimento cíclico e sem fim que é a construção do conhecimento. Afinal, concordamos com Freire (1996, p. 39): “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

BIBLIOGRAFÍA

- Walter BENJAMIN, “A obra de arte na era da sua reprodutibilidade técnica” En: *Sobre Arte, Técnica, Linguagem e Política*, Lisboa: Relógio D’Água, 1992.
- David, BUCKINGHAM, *Crescer na era das mídias digitais*. Tradução de Gilka Girardello e Isabel Orofino. São Paulo: Edições Loyola, 2007.
- Adilson O. CITELLI, “Entrevista com o Dr. Adilson Citelli”. En: Ademilde SILVEIRA SARTORI, Patricia M. GIRALDI, Lucilene LISBOA DE LIZ, *Revista Linhas*: Florianópolis, v. 12, n. 02 (2011), p. 197. <http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/2409>
- Adilson O.CITELLI, *Comunicação e educação: A linguagem em movimento*. São Paulo: Editora Senac, 2000.
- Paulo FREIRE, *Extensão ou Comunicação?* 6ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- _____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- Vani M. KENSKI, *Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação*. 5ª Ed. São Paulo: Papirus, 2007.
- José Carlos LIBANEO, *Didática*. São Paulo: Cortez, 1991.
- Jesús MARTÍN-BARBERO, “Desafios culturais da comunicação à educomunicação”. En: Adilson O. CITELLI, Maria Cristina CASTILHO COSTA (Orgs.). *Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento*. São Paulo: Paulinas, 2011.
- _____. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. 6ªed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.
- Paulo MEKSENAS, . *Pesquisa Social e Ação Pedagógica: conceitos, métodos e práticas*. São Paulo: Loyola, 2002.

-
- Maria Isabel OROFINO, *Mídias e mediação escolar: pedagogia dos meios, participação e visibilidade*. São Paulo: Cortez, 2005.
- Guillermo OROZCO-GÓMEZ, “Comunicação, Educação e Novas Tecnologias: Tríade do século XXI”. En: *Revista Comunicação & Educação*, São Paulo, 23, (2002), pp. 57-70.
- _____. “Mediaciones familiares y escolares em la recepción televisiva niños”. En: *Revista Brasileira de Comunicação*. São Paulo, ano XIV, Nº 64, (1991).
- Eloísa Acires Candal ROCHA, “A função social das instituições de educação infantil”. En: *Revista Zero-a-Seis.*, Nº 07, (2003).
<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/799/9390>
- Ademilde SILVEIRA SARTORI; Kamila Regina SOUZA, “Estilos de Aprendizagem e a Prática Pedagógica Educomunicativa na Educação Infantil: Contribuições do Desenho Animado para a Aprendizagem das Crianças Contemporâneas”. En: *Revista Estilos de Aprendizaje*, nº10, Vol 10, (2012).
http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_10/lsr_10_octubre_2012.pdf
- Ademilde SILVEIRA SARTORI, “Educomunicação e sua relação com a escola: a promoção de ecossistemas comunicativos e a aprendizagem distraída”, *Comunicação, mídia e consumo*. São Paulo. vol.7n . 19 (2010).
<http://revistacmc.espm.br/index.php/revistacmc/article/viewFile/284/197>
- Ademilde SILVEIRA SARTORI, “Inter-relações entre comunicação e educação: a educomunicação e a gestão dos fluxos comunicacionais na educação a distância”. En: *UNIrevista*. Vol. 1, nº3, (2006).
- Ismar de Oliveira SOARES. *“Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma do ensino médio”*. São Paulo: Paulinas, 2011.

_____. “Gestão Comunicativa e Educação: caminhos da educomunicação”. *Revista Comunicação & Educação*. São Paulo, n.23, (2002).

Kamila Regina de SOUZA. “*Desenhos animados e educomunicação: as brincadeiras das crianças e a prática pedagógica da educação infantil*”. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e da Educação - FAED, Universidade do Estado de Santa Catarina/UEDESC, Florianópolis (2013). Disponível em http://www.tede.udesc.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3330

OPCIONES METODOLÓGICAS PARA LA
REALIZACIÓN DE ESTUDIOS DE PROSPECTIVA EN
INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

METHODOLOGICAL OPTIONS FOR PERFORMING
PROSPECTIVE STUDIES IN HIGHER EDUCATION
INSTITUTIONS

JHOANY ALEJANDRO VALENCIA ARIAS
MARTHA LUZ BENJUMEA ARIAS
LEONEL ALCIDES CASTAÑEDA PELÁEZ
CARLOS MARIO TORO OROZCO

Instituto Tecnológico Metropolitano

Resumen: La necesidad de orientar con pertinencia y calidad los programas de las diferentes Instituciones de Educación Superior (IES), a fin de brindar una oferta educativa que satisfaga las necesidades de los sectores en el ámbito local, regional, nacional y su posicionamiento a nivel internacional, requiere la construcción de un proyecto de futuro a mediano y largo plazo. En respuesta a esto se propone la realización de estudios prospectivos acordes con las políticas de las instituciones educativas como condición necesaria la búsqueda de la excelencia académica, la internacionalización y la óptima aceptación del egresado en el mercado productivo. De esta manera, la prospectiva busca dar respuestas efectivas a la necesidad de recolectar, integrar y relacionar información relevante, mediante metodologías y herramientas que permitan efectuar análisis robustos de la realidad en las Instituciones de Educación Superior. Atendiendo a esta necesidad la presente ponencia tiene como objetivo principal: examinar herramientas metodológicas prospectivas que permitan la creación de capacidades en las Instituciones de Educación Superior a partir de la identificación de estrategias de fortalecimiento y desarrollo de los programas curriculares en el marco de los posibles escenarios futuros. Como resultado se busca generar un marco referencial de métodos prospectivos que permitan la construcción de una variedad de enfoques alternativos para la resolución de problemas y contribuir a evaluar políticas y estrategias en las IES en el mediano y largo plazo.

Palabras clave: prospectiva, Instituciones de Educación Superior, metodologías prospectivas, estrategias, capacidades.

Abstract: The need for orient with pertinence and quality the different programs of Higher Education Institutions (HEI) in order to provide educational opportunities that satisfies the needs of the sectors at the local, regional, national and international positioning, requires the construction of a future project in the medium and long term. In response to this proposed prospective studies consistent with the policies of educational institutions as a necessary condition the pursuit of academic excellence, internationalization and the optimal acceptance of the graduate in the productive market. Thus, prospective seeks provide effective responses to the need to collect, integrate and link relevant information, using methodologies and tools to perform robust analysis of reality in Higher Education Institutions. In response to this need, this paper has as main objective: to examine prospective methodological tools to allow building capacities in higher education institutions from identifying strategies for strengthening and development of curricula in the context of the possible scenarios future. The result is to generate a framework for prospective methods to allow the construction of a variety of alternative approaches to solving problems and helping to evaluate policies and strategies in HEIs in the medium and long term.

Keywords: prospective higher education institutions, prospective methodologies, strategies, capabilities.

1. INTRODUCCIÓN

“El futuro no se predice sino que se construye”, es considerado el slogan de la prospectiva. El futuro puede ser explorable o construible, pero también dominable en la medida en que lo permita el poder que puede ejercer el hombre como “actor social”. El futuro explorable está conformado por los futuros posibles, el futuro construible es el territorio de la acción; pero el futuro dominable no es el mismo para cada actor social, sino que depende del grado de poder de cada uno (Mojica 2005).

En un entorno como el actual, donde la complejidad y la heterogeneidad de los cambios parecen ser una constante, hablar del futuro significa casi siempre hablar de "sobrevivencia" (de personas, instituciones, organizaciones o países). Por ende las interacciones sociales son crecientes y la complejidad e incertidumbre se muestran como factores recurrentes, donde la prospectiva encuentra su razón de utilidad: ofreciendo un abanico de opciones futuras (con un cierto grado de advertencia temprana o alertando sobre posibilidades) y permitiendo una mejor comprensión del presente (caracterizado por decisiones, actitudes y perspectivas enraizadas en esquemas reactivos, que incluso han llegado a asimilarse y aceptarse como el modo imperante de actuación (Milklos y Tello 2006).

La necesidad de orientar con pertinencia y calidad los programas de las Instituciones de Educación Superior a fin de brindar una oferta educativa que satisfaga las necesidades de los sectores en el ámbito local, regional, nacional y su posicionamiento a nivel internacional, requiere la construcción de un proyecto de futuro a mediano y largo plazo. En respuesta a esto las Instituciones de Educación Superior deben procurar la realización de estudios prospectivos en los que acorde con las políticas institucionales se plantea como condición necesaria la búsqueda de la excelencia académica, la internacionalización y la óptima aceptación del egresado en el mercado productivo.

Esta ponencia se estructura de la siguiente forma: inicialmente se presenta la importancia de los estudios de prospectiva, posteriormente se hace énfasis en diversos casos de aplicación de estudios de prospectiva en Instituciones de Educación Superior (IES) y su utilidad en estas. Más adelante, se presentan algunas opciones metodológicas de prospectiva en

IES, explicando inicialmente en qué consisten para finalmente dar sugerencias de cómo podrían ser aplicadas en un contexto universitario.

2. IMPORTANCIA DE LA PROSPECTIVA

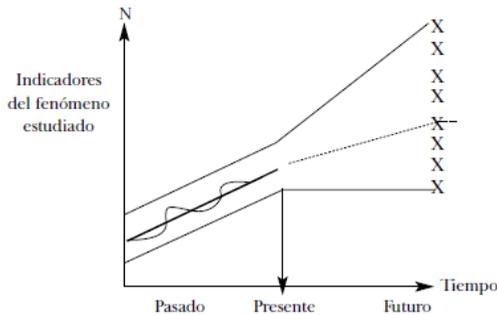
El ejercicio de la prospectiva lleva a mirar el futuro, como la posibilidad de encontrar varias alternativas para buscar respuestas a los diferentes retos que se desea enfrentar como un proyecto de autorrealización. En la construcción del futuro, la prospectiva conduce a que el pasado sirva para esclarecer el presente, y a la vez explica las decisiones que se toman en este último (Mojica 2005). Adicionalmente, la prospectiva, se sostiene sobre la premisa de que: no solo es factible conocer inteligentemente el futuro, sino que también es posible concebir futuros alternativos, de entre ellos seleccionar el mejor y construirlo estratégicamente. Así, la prospectiva se sostiene en tres estrategias esenciales: la visión de largo plazo, su cobertura holística y el consensuamiento; que se conjugan armónicamente para ofrecer escenarios alternativos (“¿hacia dónde ir?”), su evaluación estratégica (“¿por dónde conviene ir?”) y su planeación táctica (“¿cómo?”, “¿cuándo?”, “¿con qué?” y “¿con quién?”) (Milklos y Tello 2006).

Por tanto, la función de la prospectiva no es adivinar el futuro, sino examinar las diferentes opciones que puede tener el mañana, escoger la mejor y comenzar a construirlo desde ahora. “El futuro no se prevé sino que se construye” Mauricio Blondel citado en (Mojica 2005); opera bajo posiciones eminentemente gnósticas, racionales, consensuales y constructivas, asume la capacidad de conocer, impone el requisito de razonar, demanda la flexibilidad que requiere el alcanzar consenso y exige

actitudes positivas para la construcción de futuros realistas. La prospectiva implica una visión holística (el todo por encima de las partes), teleológica (el largo plazo por sobre el mediano y el corto) y trascendental (generadora y gestora de cambios estratégicos) (Milkos y Tello 2006).

La prospectiva se preocupa más por brindar alternativas futuras que por responder a la pregunta: ¿qué sucederá? (¿qué sucederá irremediablemente?). Asimismo, las imágenes futuras diseñadas no se valoran por la precisión o cumplimiento de los hechos o eventos señalados, sino por la participación, creatividad y visión integradora que encierran. Sobre todo, por lograr, a través del diseño del futuro, una mejor comprensión del presente y de nuestro activo papel en el (Milkos y Tello 2006).

Por otro lado, las técnicas empleadas en prospectiva no se restringen a métodos cuantitativos, sino que aprovechan también los cualitativos y los conjugan sistémica y consensualmente. Ello facilita la generación de diversos “futuros posibles”, en gran parte producto de eventos emergentes o del comportamiento potencial de actores que pudieran alterar el curso normal de las tendencias. Así, usando tanto métodos cuantitativos como cualitativos, tomando en cuenta las posibles alteraciones a las tendencias y conjugando índices de probabilidad con los de deseabilidad, se sustituye simbólicamente una especie de “tubo cerrado de probabilidades” por algo así como un embudo abierto de “posibilidades”.

Figura 1. Posibilidades de futuro de la prospectiva

Fuente: (Milklos y Tello 2006)

Sea cual fuere el fenómeno a tratar, la línea gruesa central muestra el resultado del ajuste tradicional de los datos históricos (tendencia como componente de la “serie de tiempo”), éstos últimos representados por la línea delgada asociada durante el mismo período (ilustrada por ciclos y dispersión). El “embudo” que sigue al punto “presente” está relacionado con la diversidad de los futuros y se adecúa a la forma de una curva de distribución normal (campana de Gauss), ilustrada verticalmente. La mayor probabilidad de ocurrencia está dada por los puntos asociados con la cresta de la curva; sin embargo, no se descartan las probabilidades, menores pero realistas, de ocurrencia de otros puntos alternativos, sobre todo si se considera la posibilidad de alteración de las condiciones, las condicionantes y las circunstancias; por lo tanto, no se les excluye de la visión prospectiva (Milklos y Tello 2006).

En el campo tradicional de los estudios proyectivos se analizan la realidad, los fenómenos, sus circunstancias, sus variables, sus

manifestaciones y sus consecuencias, partiendo del pasado hacia el presente y formulando a partir de ello su proyección hacia el futuro. En cambio, en prospectiva, después de visualizar diversos futuros alternativos y seleccionar el “futurible” (deseable y factible al mismo tiempo), se observa críticamente el presente desde el futuro, aportando así uno de los mayores beneficios de la prospectiva: el diagnóstico del presente tomando como referente al futuro (Milkos y Tello 2006).

3. OPCIONES METODOLÓGICAS PARA LA REALIZACIÓN DE ESTUDIOS DE PROSPECTIVA EN INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

3.1. Los métodos prospectivos

Los cambios sociales y tecnológicos deben ser vistos bajo métodos complementarios y en trayectorias evolutivas y alternativas diversas. De este modo, la creencia en la ocurrencia de un único futuro, perceptible en un primer momento de observación, es desplazada por la práctica del monitoreo y el análisis continuo y la elaboración de escenarios posibles. Esencialmente, la prospectiva pretende hacer análisis sistémicos para integrar contextos, contenidos y procesos que conecten a los productores y los consumidores de información procesada (Ortegón 2007).

Por tanto, la prospectiva busca sustituir los métodos clásicos y de previsión, que consistían en prever el futuro tomando como base el pasado; ampliando la comprensión de los cambios estructurales observados en la evolución del mundo contemporáneo, el cual es cada vez más complejo (Hernandez y Rodríguez 2011). Así, para realizar estos análisis se utilizan las

técnicas prospectivas, que buscan por medio de series de datos históricos, analizados por varios métodos estadísticos generar un pronóstico del futuro; mostrando las interacciones de los elementos separados de un sistema, así como sus combinaciones y efectos (Rodríguez 2012)

En este contexto, los métodos prospectivos buscan lograr los siguientes objetivos (Ortegón 2007):

- Desarrollar marcos de referencia útiles para la toma de decisiones y la planificación.
- Sugerir una variedad de enfoques posibles para la resolución de problemas.
- Contribuir a evaluar políticas y acciones alternativas en el mediano y largo plazo.
- Aumentar los grados de libertad para las elecciones de futuros posibles.
- Establecer valores y reglas de decisión para alcanzar el mejor futuro deseable.

Por otro lado, en relación con los estudios prospectivos, así como con las técnicas utilizadas, existen varias versiones y aplicaciones de las mismas. Se pueden encontrar las siguientes técnicas en una de las clasificaciones más utilizadas (ver Gráfico 1) (Parra 2004; Rodríguez 2012).

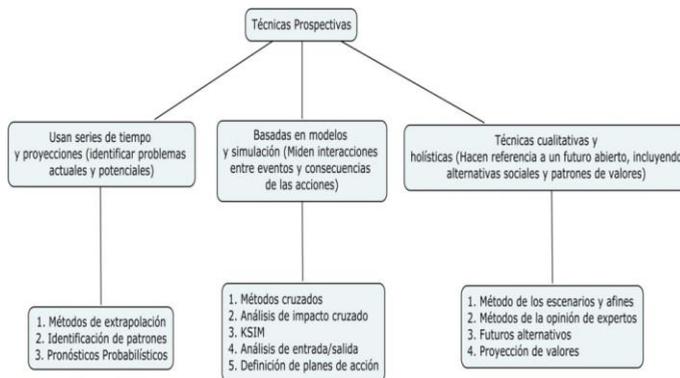


Gráfico 1. Clasificación de técnicas prospectivas, adaptado de (Rodríguez 2012)

Por otro lado, los métodos prospectivos se pueden clasificar según el tipo de técnica; cualitativa, cuantitativa o semi-cuantitativa (ver Tabla 1) (Georghiou et al. 2011).

Cualitativos	Cuantitativos	Semi-cuantitativos
Proveen explicación para eventos y percepciones tales como tendencias de interpretación que se basan en la subjetividad o creatividad, que son con frecuencia difíciles de corroborar	Medición de variables y aplicación de análisis estadístico, usando o generando (preferiblemente) datos confiables y válidos	Aplican principios matemáticos para cuantificar la subjetividad, juicios racionales y puntos de vista de expertos y conocedores (por ejemplo opiniones ponderadas o probabilidades)
1 Backcasting	20. Mercadeo	
2 Lluvia de ideas	21. Bibliometría	
3 Paneles de ciudadanos	22. Indicadores/ análisis de series de tiempo	
4 Conferencias/mesas de trabajo	23. Modelación	
5 Ensayos/elaboración de escenarios	24. Análisis de patentes	
6 Paneles de expertos	25. Extrapolación de tendencias/análisis de impacto.	
7 Predicción de genios	26. Impacto cruzado/análisis estructural.	
8 Entrevistas	27. Delphi	
9 Revisión de literatura	28. Tecnologías clave/críticas	
10 Análisis morfológico	29. Análisis multicriterio	

11 Árboles de problemas/Diagrama lógico	30. Votación
12 Juego de roles/Actuación	31. Escenarios cuantitativos
13 Scanning	32. Roadmapping
14 Escenarios/Mesas de trabajo Escenarios	33. Análisis de actores/MACTOR
15 Ciencia Ficción	
16 Juegos de simulación	
17 Encuestas	
18 Matriz DOFA	
19 Señales débiles/Cartas salvajes	

Tabla 1. Clasificación de los métodos de prospectiva según el tipo de técnica cualitativa, cuantitativa o semi-cuantitativa, adaptado de (Georghiou et al. 2011).

3.2. Utilización de prospectiva en IES

La educación superior se considera una de las grandes tendencias que permiten globalizar los patrones de consumo cultural, al mismo tiempo que se considera que el desarrollo tecnológico provoca la necesidad de más educación, comunicación, e intercambio mundial. Debido a esto, la educación superior, es uno de los principales temas de discusión en las diversas cumbres internacionales, ya que su papel es asociado con la construcción de desarrollo (Parra et al. 2013), y a la responsabilidad de crear conocimiento socialmente relevante, actualizado, congruente y sobre todo pertinente (Villalobos 2003).

Por otro lado, la evolución de las instituciones de educación superior y las condiciones donde evolucionan son un producto de la formación histórica, social, económica, cultural y organizacional del entorno donde se desenvuelven. Sin embargo, el entorno actual cambia rápidamente y se hace necesario que se desarrollen en su interior procesos y funciones

multidimensionales y complejas; proponiendo una universidad más flexible, menos rígida y menos conservadora en su estructuras, buscando responder de forma proactiva a las nuevas demandas sociales (Gutiérrez 2005).

Es entonces cuando la prospectiva aplicada a la educación superior ofrece respuestas ya que tiene como principio la consideración que trabajando con anticipación pueden construirse las posibilidades y rectificando en el camino lo que no se considera viable o que no arrojará los resultados esperados (Parra et al. 2013). Desafortunadamente, las instituciones educativas actuales, se encuentran limitadas por visiones pedagógicas burocráticas que dificultan la participación en los cambios estructurales que ocurren en su interior; el reto que se plantea a la educación es tan grande y complejo que no puede ser afrontado con soluciones de mercado, ni basado unilateralmente en los prodigios tecnológicos, ni con medidas administrativas, se requiere ir mas allá, se debe contar con líderes educativos que puedan transformar radicalmente el sector y que conduzcan el proceso de formación integral y permanente de las generaciones futuras (Villalobos 2003).

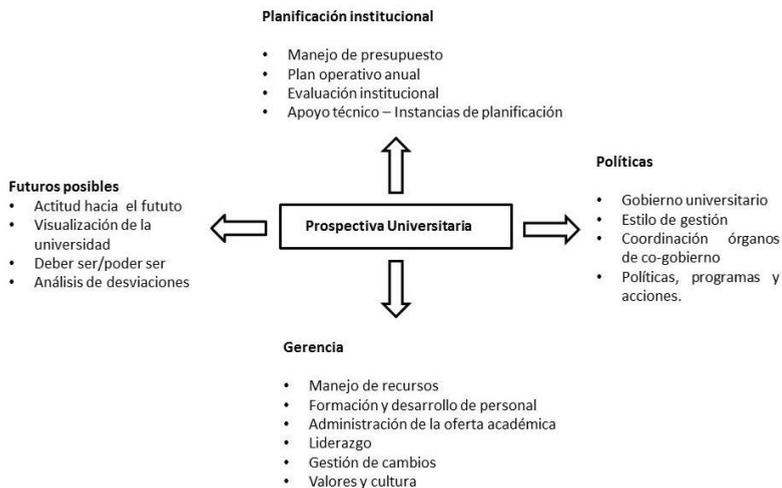
Otro aspecto importante es considerar la calidad de la docencia en la universidad, como fuente de prestigio, buscando dar respuestas a los interrogantes, necesidades y desafíos que desde la sociedad se solicitan. Esta exigencia lleva a plantear temas de gran complejidad como: cometidos y prospectiva de la universidad actual; respondiendo a preguntas de ¿qué cambios? ¿por qué hacerlos? y ¿para qué?, con el objetivo de observar como se afecta a los docentes investigadores y alumnos, sobre todo en cuanto a qué deben aprender, cómo mejorar las prácticas investigativas y docentes y que tipo de formación es necesario impartir para adquirir o mejorar las

competencias profesionales y sus cualidades personales (Gonzalez et al. 2009).

Por otro lado, es necesario que el conocimiento se pueda convertir en más que un instrumento de control social, llevándolo al plano de la libertad, la creatividad, la integración, la realización individual y la proyección social en una relación constructiva y solidaria. Así, la educación debe ser por competencias y basada en la cooperación, y debe propiciar un proceso que busque transferir el conocimiento en condiciones de calidad y cobertura, proceso vinculado a políticas de crecimiento económico y de bienestar social (Villalobos 2003)

Con respecto a la calidad y evaluación en las IES, la gestión es en efecto un instrumento de política y debe ser concebida con una visión e intención transformadora y que los sistema de medición y evaluación se convierten en modelos fundamentales para producir información necesaria en estos espacios. Por tanto, respecto al cambio y la transformación universitaria, es necesario generar una nueva forma de organización que se fundamente en siguientes aspectos: la movilización de las inteligencias a los fines de romper con las ideas arraigadas y preconcebidas que pueden obstaculizar el cumplimiento de las metas y la misión, el trascender a lo normativo dándole cabida a la innovación y la creatividad y una cultura organizacional fundamentada en el trabajo en equipo mediante el establecimiento de redes comunicacionales. Aquí es importante el papel de la prospectiva en las IES, ya que esta se constituye en un proceso racional de pensamiento continuo que permite tomar decisiones anticipadas en las distintas áreas medulares de docencia, extensión e investigación; fundamentada en un análisis crítico y en una teoría del cambio económico,

tecnológico e institucional. Así, es necesario reconocer la prospectiva en las IES como una acepción amplia y multidimensional, que involucra funciones de planificación, control y gestión que se ejecutan en ellas (ver Gráfica 2) (Gutiérrez 2010)



Gráfica 2. Prospectiva Universitaria, adaptado de (Gutiérrez 2010)

Por tanto, los modelos educativos del mañana tendrán que repensar la acción pedagógica desde nuevas perspectivas, integradas con la finalidad de construir nuevos escenarios posibles y deseables, en busca de equilibrios activos entre el conocimiento, las capacidades y las actitudes de los actores involucrados en la acción-anticipación prospectiva (Villalobos 2003), involucrando la *investigación prospectiva* como solución factible capaz de enfrentar y solucionar los problemas propios de la velocidad de los flujos de información y el acelerado ritmo de los cambios tecnológicos y sociales de la actualidad (Gutiérrez 2010).

3.3. Los mapas de trayectorias tecnológicas-Technological Roadmapping

En los últimos años, los avances tecnológicos tienen motivadas a industrias, empresas, consorcios e incluso gobiernos para buscar una mejor alineación entre los objetivos estratégicos y de gestión de la tecnología, de preferencia, a través de la aplicación de enfoques estructurados.

Recientemente, el alcance de la tecnología de los mapas de trayectorias tecnológicas (TRM) ha registrado una demanda creciente y la integración de otros procesos estratégicos, tales como la planificación de la I + D, la gestión del conocimiento y el desarrollo de nuevos productos; Además, también se sugieren hojas de ruta tecnológicas revisadas de tecnología de punta. Existen aplicaciones industriales o sectoriales del método para una industria específica (Geum et al. 2011) y a veces las hojas pueden ser a veces adaptadas o compartidas para apoyar la participación de proveedores en el desarrollo de productos.

Asimismo, el número de publicaciones académicas relacionadas con hojas de ruta se ha incrementado en los últimos años, porque las empresas han aumentado su interés en sus aplicaciones y los investigadores han documentado los resultados de estas iniciativas, por lo general, en forma de estudios de caso; Sin embargo, un análisis más detallado de las publicaciones académicas relacionadas con el tema, pone de manifiesto algunas lagunas de conocimiento: ausencia de investigación que documenta los principales aportes de este enfoque y que sintetiza sus principales construcciones, las metodologías más importantes, así como las herramientas y prácticas asociadas al mismo (Carvalho, Fleury, y Lopes 2013).

Los mapas de trayectorias tecnológicas son uno de los métodos más utilizados para el apoyo a la gestión estratégica de la tecnología (Phaal, Farrukh, y Probert 2004) ya que proporciona un medio gráfico para explorar y comunicar las relaciones entre los mercados, productos y tecnologías a través del tiempo, uniendo la estrategia de negocio de la evolución de las características del producto (Geum et al. 2011).

Algo notable en este método, es la capacidad de incluir las perspectivas duales, tanto las comerciales como las tecnológicas (Parra 2004; Geum et al. 2011). De esta manera, esta metodología técnica puede ayudar a las empresas a sobrevivir en entornos turbulentos, proporcionando un enfoque para escanear el medio ambiente y para hacer seguimiento al rendimiento de los individuos y las instituciones, brindando la posibilidad de detectar factores tecnológicos perjudiciales. El método engañosamente parece siempre realizado en términos del proceso pero su desarrollo plantea retos significativos, ya que el alcance abarca una serie de interacciones conceptuales y humanas complejas (Phaal, Farrukh, y Probert 2004).

Así, el propósito básico de los mapas de trayectoria tecnológica es servir como herramienta para la planificación, previsión y administración estratégica de la tecnología en un entorno empresarial dinámico; específicamente, a largo plazo, y considerando aspectos de producto/servicio, capacidad, activos del conocimiento, procesos y finalmente la integración de todo lo expuesto anteriormente (Geum et al. 2011; Phaal, Farrukh, y Probert 2004).

Por otro lado, la estructura genérica de los mapas de trayectoria tecnológica comprende un gráfico basado en el tiempo, que comprende una serie de capas tales como el mercado, producto y tecnología. Normalmente,

estas capas se refieren a las dimensiones basadas en el conocimiento clave en la empresa, tales como: “saber por qué, saber qué, saber hacer, saber cuándo, saber quién y saber dónde”, las cuales dependerán de las cuestiones que están siendo consideradas ya que el método es lo suficientemente flexible para poder actualizar los mapas de trayectoria tecnológica periódicamente (Phaal, Farrukh, y Probert 2004).

El diagrama resultante representa el patrón evolutivo de las capas que lo componen, así como los vínculos y las discontinuidades entre ellas mismas (Geum et al. 2011; Phaal, Farrukh, y Probert 2004), pero la información debe presentarse de una forma muy sintetizada y condensada; además, debe ser apoyada por la documentación apropiada (Phaal, Farrukh, y Probert 2004). La estructura multicapa del método también refleja las fuentes internas y externas y la comunicación de apoyo a través de fronteras funcionales de la organización.

Por otro lado, el horizonte temporal considerado en este análisis depende del tipo de industria y su horizonte de planificación. El diálogo y la comunicación que se producen durante el proceso de aplicación del método; son, por lo general, los resultados más importantes para la organización que la propia hoja de ruta definitiva. Es más probable que el método tenga éxito en situaciones donde las amenazas se han identificado previamente (Carvalho, Fleury, y Lopes 2013).

Al final, la técnica brinda un medio para trazar una ruta de migración entre la situación actual de la empresa (para cada capa) y la visión a largo plazo, estableciendo planes explícitos sobre qué tecnologías desarrollar, cuándo y cómo. De esta manera, se anticipan las tendencias

futuras y se identifican las brechas entre los niveles actuales de la tecnología de la empresa y los niveles que se desean lograr (Abe et al. 2009).

Con la incorporación y orientación de los mapas de trayectoria tecnológica al estudio prospectivo en Instituciones de Educación Superior, se posibilita el desarrollo de procesos metodológicos de formación orientados a la transferencia de conocimiento y el desarrollo de ideas que se generen como resultado de un reconocimiento de las necesidades del entorno. Incorporar las tecnologías de información y comunicación a los escenarios educativos crean un vínculo del sistema educativo con el sector productivo, en procura de acopiar información y consolidar procesos de formación con criterios de relevancia, poder y utilidad en un medio donde el desarrollo futuro depende del movimiento concurrente de los diferentes estamentos Universidad-Estado-Empresa.

3.4. El método de análisis estructural

El análisis estructural es una técnica útil para la construcción de escenarios futuros. La técnica puede describir situaciones actuales y además, permite dibujar los escenarios a través de estimulación y estructuración de procesos de reflexión colectiva para construir la visión del futuro (Ambrosio y Delgado 2008)

Este método se basa en el desarrollo de escenarios futuros infiriendo tendencias históricas dentro del sistema. El objetivo principal es reducir la incertidumbre futura, construyendo escenarios posibles o deseables y promover las acciones necesarias para alcanzarlos. La técnica de PSA puede ayudar a describir un sistema de identificación de las relaciones de influencia (en oposición a las relaciones de causa-efecto tradicionales) entre los

diferentes elementos existentes, a través de un proceso de reflexión colectiva y una matriz de doble entrada. Como resultado, el método pone de manifiesto la "estructura" de las relaciones de motricidad y dependencia entre las variables del sistema y señala las variables esenciales en la evolución del sistema (Ambrosio y Delgado 2008).

El análisis parte de una "base" compuesta por: un estudio exhaustivo del pasado del objeto de estudio o su estado del arte; una lista de las variables que componen y afectan el sistema y su entorno, para luego determinar cuáles de ellas son las más importantes o claves. Finalmente, un ejercicio retrospectivo para identificar los principales actores que pueden afectar el objeto de estudio (Guzmán, Malaver, y Rivera 2009)

Según Guzmán (2009) Cuando se hace la lista de variables, o la delimitación del sistema, se elige un parámetro para elegir cuáles serán las esenciales. Las variables son elegidas por expertos, quienes también determinan las relaciones directas entre ellas y sirviéndose de la matemática, se determinan las indirectas. Este proceso puede hacerse a través de una "lluvia de ideas" (Portillo y Ortega 2004) de los expertos.

Portillo y Ortega (2004) explica que la influencia de una variable sobre otra se puede clasificar en directa, indirecta, potencial. Dichas influencias se describen luego de identificar las variables claves. Se dice entonces, que la influencia es directa si una variable A tiene un efecto sobre otra variable B e indirecta, si la variable A influye sobre B y B influye sobre una tercera variable C; así, por transitividad, A influirá indirectamente sobre C.

La influencia potencial tiene que ver con la influencia que debería tener una variable A sobre otra B, en vez de la posible influencia real de la

primera sobre la segunda (que llevaría a alguno de los casos anteriores); esta influencia potencial, será estimada por el experto. Si no hay influencia directa de una variable sobre otra, se dice que existe influencia nula (Portillo y Ortega 2004).

Aplicando las propiedades de la cadena de Markov, esta herramienta permite establecer jerarquías y clasificaciones de los elementos de acuerdo a sus propiedades de dependencia y motricidad. La elevación sucesiva de la matriz de 2, 3, 4... n potencias conduce a clasificar los diferentes elementos de la matriz de acuerdo con el número total de influencias ejercidas o recibidos. De una potencia dados los resultados se estabilizan y esta matriz es considerada para medir la motricidad (la influencia que ejercen en el funcionamiento del sistema) y dependencia (la influencia que reciben de otros elementos) de todas las variables (Ambrosio y Delgado 2008)

Aunque los resultados del método tipifican y valoran las variables consideradas dependiendo de su motricidad y dependencia (Ambrosio y Delgado 2008), están atadas a la subjetividad del experto, quien define las variables e interpreta los resultados; Así pues, como se maneja la información disponible sobre objeto de estudio dependerá del punto de vista del experto.

El método del análisis estructural puede de gran utilidad como apoyo en la toma de decisiones, en la evaluación de alternativas futuras, en la planeación operativa y en la determinación del impacto de las estrategias o áreas de investigación en el estudio de una disciplina, en la que el futuro profesional debe adquirir los conocimientos, prácticas, modos, dogmas y convenciones del hacer profesional que han sido orientados bajo modelos y prácticas tradicionales en las cuales se dificulta la

abstracción y explicación causal, cimentada en la lógica y la contrastación (Morin y Pakman 1994).

En este sentido las Instituciones de Educación Superior deben reconocer la existencia de procesos formativos emergentes en los cuales se hace necesario la estructuración de currículos flexibles y autónomos que posibiliten la reflexión pedagógica y que motive a los estudiantes apropiarse de los conocimientos, toda vez que se constituye en una herramienta que ordena y combina unidades de información y facilita el análisis de las consecuencias e implicaciones de diversos factores, ofreciendo así un panorama amplio de la problemática estudiada.

3.5. El método de árboles de pertinencia o competencias

Es una técnica de pronóstico que tiene como objetivo principal identificar opciones estratégicas compatibles con la identidad de la empresa y los escenarios más probables del entorno ayudando a la selección de acciones elementales y operaciones que puedan satisfacer los objetivos generales (Godet, i Buisán, y Posiello 1995).

Las técnicas de pronóstico tienen como propósito analizar y el futuro y determinar acciones para controlarlo. Estas pueden ser de dos tipos: exploratorio y normativo. Las de pronóstico exploratorio analizan la situación presente y pronostican algunos estados futuros, bajo la suposición de que las condiciones y eventos del pasado continuaran en la misma dirección; mientras que las de pronóstico normativo identifican el futuro deseable para trabajar retrocediendo hasta el presente y derivar las rutas factibles para la transición a partir de la situación actual hasta el futuro deseado (Milkos y Tello 2006).

El método de árboles de pertinencia es una técnica de pronóstico exploratorio en la cual se representa la organización en su totalidad sin reducirla únicamente a sus productos y mercados y establece una meta en la cual se identifican etapas y los medios alternativos para alcanzar la meta. Se basa en el análisis de sistemas, en el cual los árboles establecen una radiografía de la organización a fin de tener en cuenta sus competencias distintivas y su dinámica en la elaboración de las opciones estratégicas (Godet, i Buisán, y Posiello 1995).

Este ejercicio se caracteriza por alimentar una estructura jerárquica sobre la identidad de un sistema social (organización, sector o un territorio), en el que se intenta reflexionar sobre algunas preguntas vitales: ¿Quiénes somos nosotros?, ¿De dónde venimos?, ¿Cuáles son los rasgos que nos caracterizan y nos han caracterizado?

Mediante la metáfora del árbol se pretende obtener una representación global de la evolución histórica de un sistema social. De esta forma las raíces representan los oficios, las cualidades y el saber-hacer institucional. El tronco representa las líneas de producción, aquellos elementos estructurales en la puesta en marcha de la organización. Por su parte, las ramas simbolizan las líneas de productos y servicios, que expresan materialmente el ser y el saber hacer de un sistema social, que significan la valorización de las competencias de la organización y se ubican en las ramas. Cada rama debe incluir aquellos componentes que un grupo de especialistas consideran pertinente al igual que las “hojas” que son las variables asociadas como la observación y el análisis lo requiera (Milklos y Tello 2006).

Mediante esta técnica es posible observar la trayectoria histórica del sistema social mediante la proyección del árbol en el pasado, el presente y el futuro ya que le permite al planeador analizar cada época cada época y luego compararla con los anteriores árboles para evidenciar el patrón de estrategia que ha seguido tales como: nuevos saberes, nuevas líneas de producción y productos.

Cuando un sistema social es muy complejo es recomendable separar cada subsistema o proceso en la cadena de valor: Mercadeo, financiero, talento humano, producción, entre otros.

Es necesario guiar el ejercicio con preguntas orientadoras tales como:

- ¿Cuáles son los rasgos diferenciadores que caracterizaron al sistema social en su origen?
- ¿Cuáles fueron sus saberes distintivos, sus principales líneas de producción y sus productos estrella?
- ¿Cuáles son los principales logros y limitaciones actuales de la organización con relación al anterior momento histórico?
- ¿Cuáles son los cambios importantes del entorno y del sistema social que podrían afectar el árbol de competencias del presente y que partes del mismo afectarían?
- ¿En su criterio cómo debe ser el árbol de competencias deseable para el futuro? Dibújelo y especifique las funciones a mantener, a desarrollar o a abandonar

Las ventajas del árbol es que facilita la selección de alternativas, brindando un panorama concreto del problema y ubica las brechas y

oportunidades futuras. Se constituye en un ejercicio de reflexión sistemático y holístico en la que es posible determinar objetivos y asignación de recursos.

La utilización de esta técnica para el análisis prospectivo en las Instituciones de Educación Superior puede ser de gran ayuda en la conjugación de las dimensiones que encierra el aprendizaje en concordancia con los principios y las estrategias institucionales en las que es posible crear situaciones que confronten y armonicen una visión integradora del conocimiento bajo las perspectivas futuras que puede implicar la definición de saberes de manera crítica y analítica en la educación superior.

4. CONCLUSIONES

La prospectiva debe valorarse y dimensionarse desde la concepción del plano procesual, lo que implica realzar aspectos cualitativos para propiciar actitudes, decisiones y acciones que van más allá de la definición y cumplimiento de situaciones perfiladas en las imágenes futuras. Con la utilización de técnicas prospectivas es posible generar procesos integradores que permitan resignificar los factores políticos, socioculturales, económicos y tecnológicos frente a la pluralidad que ofrece la educación superior en donde se hace necesaria la reflexión y la acción al desarrollo de potencialidades de los miembros del sistema educativo.

Las técnicas prospectivas en su dimensión operativa permiten transmitir y obtener información, así como propiciar la comunicación entre los participantes a fin de motivarlos y prepararlos para experiencias futuras. La elaboración de modelos de abstracción mediante la utilización de técnicas permite en su dimensión más amplia la gestión del sistema educativo, la articulación de eventos y problemas relativos a situaciones, el

establecimiento de un lenguaje que facilite la comunicación para tomar medidas preventivas con gran riqueza metodológica en lugar de reaccionar a hechos consumados. Por lo tanto es necesario caracterizar la naturaleza de cada técnica a fin de disponer su utilidad y relevancia en la cual el tomador de decisiones debe decidir por aquella que le permita ejercer mayor conocimiento sobre el objeto de estudio.

A manera de reflexión y teniendo en cuenta que la prospectiva no radica exclusivamente en imaginar futuros deseables y posibles, sino en una vía constructora del futuro vinculada a la concepción y conciencia del cambio que se debe enfrentar constantemente, ésta finalidad podrá alcanzarse con mayor facilidad si se cuenta con la participación de los actuales y potenciales tomadores de decisiones que permita una dimensión dinámica, constructora y realista del escenario futuro para lo cual se puede apoyar en un inventario de herramientas en pro de desarrollar la innovación y creatividad en asuntos que plantean retos y desafíos controversiales.

Lo anterior implica entender que la construcción holística en las Instituciones de Educación superior además de aspectos normativos, presupone criterios de relevancia y alcance; es decir, un compromiso político que reforme de manera convergente las estructuras de los sistemas de enseñanza en las que se posibilite la calidad y pertinencia de sus programas y además se promueva la relación Empresa-Universidad-Estado en cuanto a consolidación de alianzas que brinde a los estamentos educativos la aplicación de metodologías y procesos investigativos para la planeación en el mediano y largo plazo.

BIBLIOGRAFÍA

- Abe HITOSHI, Takashi ASHIKI, Akihiko SUZUKI, Fumio JINNO, Hiraku SAKUMA, "Integrating business modeling and roadmapping methods—The Innovation Support Technology (IST) approach", *Technological Forecasting and Social Change* 76 (1), 2009, pp. 80–90.
- Mateo AMBROSIO, M. DELGADO, "Understanding rural areas dynamics from a complex perspective. An application of Prospective Structural Analysis", En: *Proceedings of 12th EAAE Congress 'People, Food and Environments: Global Trends and European Strategies', Gent, Belgium, August, 2008.*
<http://ageconsearch.umn.edu/bitstream/44159/2/414a.pdf>.
- M. M. CARVALHO, André FLEURY, Ana Paula LOPES, "An overview of the literature on technology roadmapping (TRM): Contributions and trends", *Technological Forecasting and Social Change*, 2013.
<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0040162512002934>
- Luke GEORGHIOU, Jennifer CASSINGENA, Michael KEENEN, Ian MILES, Rafael POPPER, *Manual de prospectiva tecnológica. Conceptos y práctica*, México: Flacso, 2011.
- Geum YOUNGJUNG, Sungjoo LEE, Daekook KANG, Yongtae PARK, "Technology roadmapping for technology-based product–service integration: A case study", *Journal of Engineering and Technology Management* 28 (3), 2011, pp. 128–146.
- Michel GODET, Emilia PAGÉS i BUISÁN, Jaime GAVALDA POSIELLO, *De la anticipación a la acción: Manual de prospectiva y estrategia*. México: Alfaomega, 1995.
- Félix GONZÁLEZ, Escolástica MACIAS, Manuel SÁNCHEZ, José Luis GARCÍA, "Prospectiva y evaluación del ejercicio docente de los profesores universitarios como exponente de buena calidad", *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, RUSC 6 (2), 1995, p.9-.

- Gutiérrez, Katuska. 2005. «Situación actual y prospectiva en los subprogramas académicos de la Universidad Nacional Abierta, sus posibles tendencias y acciones estratégicas a partir de junio de 2005: Una aproximación desde el enfoque de los estudios del futuro». <http://biblo.una.edu.ve:8080/jspui/handle/123456789/1208>.
- Katuska GUTIÉRREZ, "Prospectiva, cambio y cultura organizacional: primera aproximaciones", *SAPIENS* 11 (1) (junio 2010), pp. 61-78.
- Alexander GUZMÁN, Marleny Natalia MALAVER, Hugo Alberto RIVERA, "Análisis estructural. Técnica de la prospectiva", 2009. <http://repository.urosario.edu.co:8080/handle/10336/1204>.
- Janeisy HERNÁNDEZ, Luisa RODRÍGUEZ, y SINTESIS o Resumen, "Aplicación De Los Métodos Prospectivos En La Determinación De Las Competencias Distintivas De La Sucursal Cimex De Cienfuegos", *Observatorio de la Economía Latinoamericana*(144),2009. <http://www.eumed.net/coursecon/ecolat/cu/2011/hsr.zip>.
- T. MILKLOS, M. TELLO, *Planeación Prospectiva: Una estrategia para el diseño del futuro*, México: Editorial Limusa, México, 2006.
- Francisco José MOJICA, "La construcción del futuro. Concepto y modelo de prospectiva estratégica, territorial y tecnológica", *Books* 1, 2005. <http://ideas.repec.org/b/ext/admone/26.html>.
- Edgar MORIN, Marcelo PAKMAN, *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa, 1994. http://www.fisica.ru/dfmg/teacher/archivos/Introduccion_al_pensamiento_complejo_Edgar_Morin.pdf.
- Edgar ORTEGÓN, *Manual de prospectiva y decisión estratégica: bases teóricas e instrumentos para América Latina y el Caribe*. Vol. 51. United Nations Publications, 2007.

-
- PARRA C., "Apuntes sobre la investigación formativa", *Educación y educadores* 7, 2004.
<http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/viewArticle/549>.
- Patricia PARRA, Tomas MIKLOS, Alma HERRERA, Ramón SOTO, "Diseño de una metodología prospectiva aplicada en educación superior", 2013. Accedido septiembre 8.
- Robert PHAAL, Clare JP FARRUKH, David R. PROBERT, "Technology roadmapping—a planning framework for evolution and revolution", *Technological forecasting and social change* 71 (1), 2004, pp. 5–26.
- Ruby PORTILLO, Eglá Ortega, "Análisis prospectivo de la Gestión de la Información y el Conocimiento", *Quórum Académico* 1 (2), 2004. pp. 5–27.
- Elizabeth RODRÍGUEZ, "La prospectiva como disciplina sistemática: conceptos y técnicas", *Revista Universidad EAFIT* 27 (82), 2012, pp. 27–37.
- Fernando VILLALOBOS, "El papel de la acción prospectiva en la educación superior Venezolana: Riesgos y Desafíos para pensar la Universidad del mañana", *Investigación y Postgrado* 18 (2) (octubre 2003), pp. 97-115.

LA INSTRUCCIÓN DIFERENCIADA Y LA CENTRADA EN EL ALUMNO EN AMBIENTES VIRTUALES

DIFFERENTIATED INSTRUCTION AND LEARNER- CENTERED IN VIRTUAL ENVIRONMENTS

INGRID DEL VALLE GARCÍA CARREÑO

Universidad Autónoma de Madrid

Resumen: Actualmente la sociedad del conocimiento se enfrenta al reto de emplear las tecnologías de la información y comunicación (TIC) para promover la construcción colaborativa del conocimiento y desarrollar las competencias del siglo XXI. Muchos autores están dando prioridad a la inteligencia social, al papel de los sentimientos y la afectividad en el desarrollo de la actividad mental. Por lo tanto, entendemos la socialización como un proceso de desarrollo de la persona en formación que se da en grupo. El modelo educativo presente abarca cada vez más las (TIC) como elemento esencial a la hora de formar futuros profesionales, se comparten experiencias sobre el diseño de un modelo instruccional para entornos virtuales colaborativos, basado en los enfoques de la enseñanza situada, como propuesta de formación continua. Las aplicaciones tecnológicas o herramientas, el software social (*Wikis, Blogs, Chats*, mensajería instantánea, etc.) hacen posible la interacción grupal y por esta razón, se consideran un fenómeno tecno-social, propio de la sociedad del conocimiento.

Palabras clave: aprendizaje virtual; enseñanza asistida por el ordenador; formación de docentes; innovaciones educativas; técnicas de enseñanza

Abstract: Knowledge societies generally face challenges using information and communication technologies (ICT) to promote collaborative knowledge building and developing skills for the 21st century. Some authors are prioritizing social intelligence, the role of positive feelings and emotions in mental development of learning activity. Therefore, we understand socialization as a process of personal development given training opportunity at the group. Present educational model embraces increasingly

(ICT) as an essential as essential elements in shaping future professionals share experiences on instructional design model for collaborative virtual environments, based on situated learning approaches, as proposed training. Emerging technological applications or tools, social software (Wikis, Blogs, chat rooms, instant messaging, etc.). Enabled computer group interaction and for this reason they can be considered as a techno-social phenomenon, characteristic of knowledge society.

Keywords: virtual learning, computer assisted instruction, teacher training, educational innovations, teaching techniques.

1. INTRODUCCIÓN

Esta comunicación presenta varias reflexiones de las estrategias a seguir en relación con el aprendizaje colaborativo en aulas virtuales, profundizando en el ámbito de las necesidades educativas específicamente en clases divergentes. El aula virtual es una herramienta imprescindible como origen de cursos y contenidos digitales, por otra parte el aprendizaje colaborativo, como recurso didáctico, acude al principio de la socialización del conocimiento que recaba la capacitación de los estudiantes para realizar actividades en conjunto a fin de desarrollar la solidaridad y el intercambio. Sin embargo la construcción del conocimiento es un proceso de adecuación de mentes tanto para los docentes como para los participantes, lo que nos hace reflexionar sobre los procesos a través de los cuales nuestros alumnos aprenden y la manera más idónea de enseñarles. Si la comunicación con el grupo desarrolla la mente de la persona, fomenta las habilidades de trabajo en grupo y responde a la forma de trabajo que se prevé será utilizada en los próximos años, entonces los procesos educativos tendrán que dar un giro, y pasar de la consideración del aprendizaje individual, al aprendizaje en grupo.

2. EL TRABAJO COLABORATIVO Y LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS

Aprender a trabajar colaborativamente nos ayudara a desarrollar una Conciencia Global desarrollando de esta manera en el aula habilidades para el siglo XXI (Engel y Onrubia, 2013). Para facilitar el desarrollo del aprendizaje colaborativo Johnson y Johnson (2009) establecen que se pueden conformar tres tipos de grupos de aprendizaje colaborativo: formal, informal y grupos de base. Los grupos de aprendizaje colaborativo formal se conforman para trabajar durante una clase o varias semanas, los estudiantes organizan el material, lo explican, lo resumen y lo integran en sus estructuras conceptuales previas. El actual modelo educativo abarca cada vez más las (TIC), como elemento esencial a la hora de formar futuros profesionales. El aula virtual es una herramienta imprescindible como origen de cursos y contenidos digitales. En definitiva, el diseño de los procesos de enseñanza-aprendizaje que estaban centrados en el triángulo: profesor-estudiante-contenido, se ha ido haciendo más y más complejos alcanzando una gran red.

Una de las fortalezas que presentan los entornos virtuales es precisamente la cantidad y calidad de herramientas de las que se puede disponer para llevar a cabo el trabajo colaborativo, bien sea a través de la interacción entre los participantes en tiempo real (utilizando herramientas de comunicación síncronas) o en el tiempo que el estudiante tenga disponible (a través del uso de las herramientas de comunicación asíncronas); cronogramas claros y precisos colocados en la plataforma del curso incluyendo fechas y el tipo de actividades a realizar.

Los estudios recientes sobre trabajo colaborativo en la línea de *Computer Supported Collaborative Learning* (CSCL) se asocian más bien a posturas socioculturales y destacan los intercambios comunicativos o discursivos y el tipo de interacciones que ocurren al trabajar juntos; el foco de análisis es la actividad conjunta y los mecanismos mediante los cuales se pasa a formar parte de una comunidad de práctica. Noguera y Gros (2009) analizan cómo el (CSCL) puede realizar la interacción entre pares y el trabajo en grupos, y cómo la tecnología y la colaboración facilitan la distribución del conocimiento y el compartir experiencias a través de una comunidad virtual. Adicionalmente, puede planear sus clases con base en algún enfoque que promueva, en la medida de lo posible, la individualización de la enseñanza dentro del grupo.

3. LA INSTRUCCIÓN DIFERENCIADA Y EL APRENDIZAJE CENTRADO EN EL ALUMNO COLABORATIVO

Tomlinson presenta dos de estos enfoques: Instrucción diferenciada y Aprendizaje centrado en el alumno se exponen a continuación.

3.1. Instrucción diferenciada (ID)

Tomlinson (2000) ha desarrollado una visión educativa a la que llama "*instrucción diferenciada*", cuyo enfoque tiene como objetivo responder a la diversidad de los alumnos, diversidad no sólo en los estilos de aprendizaje, sino también en los aspectos culturales y emocionales, así como en la madurez y el interés, que varían de un alumno a otro y en un mismo alumno a lo largo del tiempo y dependiendo de los contenidos a aprender. Se trata de trabajar con los alumnos no para que compitan unos contra otros, sino para

que compitan con ellos mismos mejorando su desempeño personal. Es esencial en los salones diferenciados: *"aceptar y planear tomando en cuenta los aspectos que los estudiantes tienen en común, pero más que nada las diferencias esenciales que los hacen ser únicos"* (García, 2010). La premisa *"one size fits all"*, o *"una misma talla para todos"* no funcionan en el entorno educativo.

Para responder a las diversas necesidades, el maestro debe crear un ambiente amigable y agradable para el alumno, debe adaptar el ritmo, las estrategias de aprendizaje y los canales para expresar dicho aprendizaje. Debe aceptar que hay muchas similitudes, tomando las diferencias como elementos clave para la enseñanza y el aprendizaje; brindando oportunidades para que los estudiantes tengan múltiples opciones para asimilar la información, encontrarle sentido a las ideas y expresar lo que han aprendido, es decir: *"proveer diferentes caminos para adquirir contenido, para procesar la información y para generar productos"* (Tomlinson, 2000, p. 3). Algunas de las estrategias que promueven la instrucción diferenciada son: aprendizaje basado en problemas, investigaciones en grupo, estudio independiente, portafolios de trabajo y evaluación, metodología 4-MAT (la fig. 1 presenta las características de la ID).

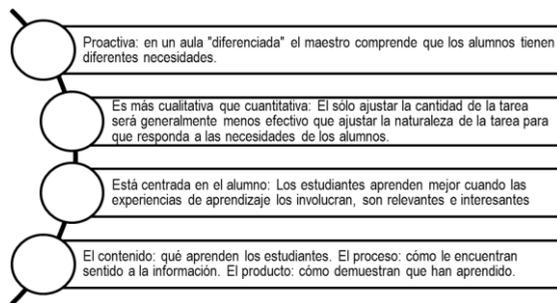


Figura 1. Características de la instrucción diferenciada.
King y Chapman, 2004.

3.2. Aprendizaje centrado en el alumno.

Este enfoque educativo, considera la individualidad de los estudiantes en el proceso de aprendizaje, tomando en cuenta a cada alumno con sus rasgos heredados, sus perspectivas, experiencia previa, talentos, intereses, capacidades y necesidades. Asume que los maestros deben comprender la realidad del alumno, apoyar sus necesidades básicas de aprendizaje así como las capacidades existentes, requiere entonces conocer a cada alumno y comprender el proceso de aprendizaje. Para esto, se analizarán a continuación doce principios psicológicos y pedagógicos (divididos en cinco grupos de factores) enfocados a la comprensión del estudiante y del proceso de aprendizaje (cuadro 1).

En conclusión ambos enfoques (ID y aprendizaje centrado en el alumno) consideran que así como existe diversidad en los alumnos los recursos que se tuvieran a la mano fueran también variados.

I. Factores cognitivos y metacognitivos

1. El aprendizaje es un proceso natural, activo, voluntario y mediado internamente.
2. El educando busca representaciones significativas y coherentes de su aprendizaje.
3. El aprendizaje se construye organizando los conocimientos nuevos tomando como base la experiencia previa y es filtrado por las percepciones, pensamientos y sentimientos del estudiante.
4. Las estrategias de pensamiento de orden superior (automonitoreo, autorregulación, conciencia de las propias habilidades, autocuestionamiento, etc.) facilitan el pensamiento crítico y creativo y desarrollan la experiencia

II. Factores afectivos

5. El aprendizaje se ve influenciado por:
 - a) autocontrol, capacidad y habilidad;
 - b) claridad de valores personales, intereses y metas;
 - c) expectativas personales respecto al éxito o fracaso;
 - d) afectos y emociones; y
 - e) la resultante motivación para aprender.
6. El hombre tiene una curiosidad innata para aprender, sin embargo un contexto demasiado rígido puede obstaculizarla.
7. La curiosidad, la creatividad y los procesos de pensamiento de alto nivel son estimulados por tareas de aprendizaje auténticas y relevantes, con un grado de

dificultad óptimo y novedoso para cada estudiante.

III. Factores del desarrollo

8. El aprendizaje se rige conforme a estadios del desarrollo físico, intelectual, emocional y social. Todos ellos están en función de los factores genéticos y ambientales.

IV. Factores personales y sociales

9. Las interacciones sociales y la comunicación con los demás en un ambiente flexible y de diversidad facilitan el aprendizaje.

10. El aprendizaje y la autoestima se ven reforzados cuando se establecen relaciones respetuosas con los demás, y cuando éstos aprecian y aceptan el potencial y los talentos únicos

V. Diferencias individuales

11. Aunque los principios básicos del aprendizaje, la motivación y la instrucción efectiva son aplicados a todos los educandos, cada uno de ellos tiene diferentes capacidades y preferencias en cuanto a las estrategias de aprendizaje debido al medio ambiente y a la herencia.

12. Las creencias, los pensamientos, las interpretaciones dadas a los estímulos novedosos y la experiencia previa en general (colegio, casa, cultura y comunidad), son las bases sobre las cuales se construye el desarrollo cognitivo, emocional y social de un niño.

Cuadro 1: Doce principios psicológicos y pedagógicos de aprendizaje centrado en el alumno (García 2010).

4. MODELO PEDAGÓGICO

El modelo se ubica en el ámbito del aprendizaje colaborativo virtual desde la perspectiva socio constructivista, la cual afirma que el conocimiento de todas las cosas es una construcción activa y conjunta de significados, mediada por diferentes instrumentos psicológicos. Vygotsky (1979), plantea que la génesis de todos los procesos mentales hay que buscarla en la interacción de los seres humanos con los demás, como lo expresa en su conocida *ley de la doble formación en los procesos de desarrollo*. En el proceso de desarrollo cultural del individuo, toda función aparece dos veces, primero a nivel social y más tarde, a nivel individual; primero entre personas (interpsicológico) y después, en el interior del propio individuo (intrapsicológico).

Lévy, aporta dos conceptos importantes para esta comunicación: en primer lugar la inteligencia colectiva (IC), que puede entenderse como la capacidad que tiene un grupo de personas de colaborar para construir su propio futuro en torno a la existencia de un saber colectivo. Esta IC está distribuida en cualquier lugar donde haya humanidad y que ésta puede potenciarse a través del uso de las TIC.

Teóricamente la (IC) parte del principio de que cada persona sabe sobre algo por tanto, nadie tiene el conocimiento absoluto, es por ello que resulta fundamental la inclusión y participación de los conocimientos de todos. Desde esta perspectiva, el ciberespacio por sus propiedades (entorno de coordinación sin jerarquías rígidas que favorece la sinergia de inteligencias) es el ambiente perfecto para reconocer y movilizar las habilidades-experiencias-competencias de todas las personas (Lévy, 2004). En segundo lugar, se define la virtualidad como un proceso dinámico y como el movimiento inverso a la actualización.

Consiste en el paso de lo actual a lo virtual, en una “*elevación a la potencia*” de la entidad considerada. Es una mutación de identidad, un desplazamiento del centro de gravedad ontológico del objeto considerado en lugar de definirse principalmente por su actualidad (una solución), la entidad encuentra así su consistencia esencial en un campo problemático (Lévy, 2004).

Desde el punto de vista pedagógico, las TIC representan ventajas para el proceso de aprendizaje colaborativo debido a que permiten: estimular la comunicación interpersonal; el acceso a información y contenidos de aprendizaje; el seguimiento del progreso del participante, a nivel individual y grupal; la gestión y administración de los alumnos; la creación de escenarios

para la coevaluación y autoevaluación (Díaz y Morales, 2012) el cuadro 2 presenta la recopilación de recursos y aplicaciones en aprendizaje colaborativo en línea (Colvin y Mayer, 2008).

Recursos	Descripción	Aplicaciones
Blogs	Es un sitio web en donde los individuos escriben comentarios de un tema en particular. Los visitantes pueden comentar o ligar hacia otro blog. Algunos escritores utilizan los blogs para organizar sus ideas, mientras que otros redactan para grandes audiencias en la Internet.	Apuntes. Comentarios de uso post clase. Actualizaciones informales en habilidades del curso y asuntos relacionados. Evaluación de la eficiencia del curso.
Salas de Trabajo (breakout rooms)	Brindan una comunicación de fácil uso, generalmente apoyada por audio, pizarra blanca y chat. Usados para grupos pequeños dentro de aulas virtuales o en una conferencia en línea.	Trabajo Sincrónico en equipo durante una clase virtual de grupos. Reuniones de grupos pequeños.
Chats	Dos o más Participantes comunicándose en tiempo real (sincrónicamente) por texto.	Juego de roles. Toma de decisiones en equipo. Trabajo en equipo. Estudio colaborativo entre pares. Preguntas o comentarios durante una presentación virtual.
Correo electrónico	Dos o más Participantes comunicándose en tiempo diferido (asincrónicamente) por texto. Los mensajes se reciben y envían desde un sitio de correo electrónico individual.	Trabajo en equipo. Intercambios del estudiante tutor. Actividades colaborativas entre pares.

Pizarrón de mensajes	Cierto número de participantes se comunican de forma asincrónica, anotando una pregunta o comentario en el pizarrón para que otros lo lean y respondan.	Discusiones de temas científicos. Estudio de casos. Comentarios de uso post clase.
Conferencia en línea	Un número de participantes en línea con acceso a audio, pizarrón blanco, recursos multimedia y chat.	Conferencias magistrales. Clases virtuales. Trabajo en equipo.
Wikis	En estructura y lógica es similar a un blog, pero en este caso cualquier persona puede editar sus contenidos, aunque hayan sido creados por otra. Puede ser controlado para editar / previsualizar por un pequeño grupo o por todos.	Trabajo colaborativo en el desarrollo de un documento. Actualización de un repositorio de información del curso. Construcción colaborativa del material del curso.
Pizarra compartida	Es una versión electrónica del rota folios utilizado en las reuniones presenciales, permite visualizar documentos e intercambiar ideas. Con esta herramienta dos personas pueden dibujar o llenar hojas de cálculo desde distintos puntos geográficos.	Estudio colaborativo entre pares. Trabajo colaborativo en el desarrollo de un documento.
Foro de discusión o debate	Recurso Web que le da soporte a discusiones en línea de manera asincrónica, los mensajes quedan registrados a lo largo del tiempo, de tal forma que se acumulan y entre los usuarios los van complementando Ofrece la posibilidad de enviar, leer y buscar mensajes.	Discusiones grupales. Trabajo en equipo para resolver casos. Análisis grupal de contenidos revisados.

Cuadro 2: Recursos y aplicaciones en aprendizaje colaborativo en línea (García, 2010, 2013).

Rubens *et al.* (2005) sintetizan la mirada de los principales representantes respecto a los procesos educativos de la colaboración en entornos virtuales.

1. Se requiere de un diseño flexible y por módulos, que se adapte a distintas culturas y prácticas pedagógicas. Este principio se relaciona con la llamada usabilidad pedagógica o correspondencia entre el sistema de diseño y el ambiente educativo o situación de aprendizaje.
2. Hay que facilitar la construcción de conocimiento en vez de sólo proporcionar foros de discusión. Esto implica promover procesos de indagación científica progresiva o de solución de problemas abiertos, a través de vincularse colaborativamente en el cuestionamiento y explicación

Para Tourón (2013) los tres dominios cognitivos para el aprendizaje del siglo XXI, para que los estudiantes se puedan enfrentar con éxito al desarrollo social y a su propio desarrollo personal figura 2. El uso de este modelo en la clase es una especie de marco para la planificación, ya sea en una unidad, lección o actividad. Se podría tratar de tener un equilibrio entre los tres ámbitos de conocimiento, o una unidad muy enfocada al conocimiento humanístico mientras que otra unidad de aprendizaje basado en proyectos se centra en la metacognición. La gran idea de todo aprendizaje puede entonces comenzar con el conocimiento, lo que conduce a la valoración, que informa a la acción en las comunidades pertinentes.



Figura 2: Tres dominios cognitivos para el aprendizaje del siglo XXI (Tourón, 2013)

Por último considero que el tipo de profesor que necesitaremos para ayudar a estos aprendices del siglo XXI, tiene que ser un aprendiz como ellos y disponer de tiempo para interactuar con sus alumnos, más allá de "simplemente" impartir unas lecciones siendo eternamente un "sage on the stage" nada que ver con lo tradicional.

BIBLIOGRAFÍA

C. COLVIN, R. MAYER, *Learning together virtually. En: E-Learning and the Science of Instruction: Proven Guidelines for Consumers and Designers of Multimedia Learning*, San Francisco, CA: John Wiley y Sons/Pfeiffer, 2008.

-
- F. DÍAZ, L. Morales (2012), “Aprendizaje colaborativo en entornos virtuales: un modelo de diseño instruccional para la formación profesional continua”, *Tecnología y Comunicación Educativas*, Año 22-23 (2012), N° 47-48.
- A. ENGEL y J. ONRUBIA, “Estrategias discursivas para la construcción colaborativa del conocimiento en entornos virtuales de aprendizaje”, *Cultura y Educación*, 25(2013), pp. 77-94.
- I. GARCÍA, “Propuesta para promover el aprendizaje colaborativo y su aporte a los salones de clases divergentes”, en: *Retos educativos en la sociedad del conocimiento*, 2010. p. 21.
- I. GARCÍA, “Técnicas y estrategias innovadoras Complementarias a la exposición docente Virtual”, *Congreso de las IV Jornadas Internacionales de Campus Virtuales*. Universitat de Palma. 14 y 15 de febrero de 2013. Palma de Mallorca, España.
- D. JOHNSON, R. JOHNSON, “An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning”. *Educational Researcher*, 38(2009), pp. 365-379.
- R. KING, C. CHAPMAN, *Differentiated assessment strategies: One tool doesn't fit all*. Corwin Press, 2004.
- P. LEVY, *Inteligencia colectiva. Por una antropología del ciberespacio*, 2004.
- I. NOGUERA, B. GROS, “El rol del profesor en el aprendizaje colaborativo mediado por ordenador”, *REIRE. Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 2(2009), pp. 66-82.
- W. RUBENS, B. EMANS, T. LEINONEN, A. SKAMETA, R. SIMONS, “Design of web-based collaborative learning environments. Translating the pedagogical learning principles to human computer interface”, *Computers & Education*, 45(2005), pp. 276-294.

- C. TOMLINSON, "Differentiation of instruction in the elementary grades", *ERIC Digest*. (2000). <http://ericir.syr.edu/plweb-cgi/obtain.pl>
- J. TOURÓN, "El aprendiz del siglo XXI", En: *Talento y Educación*, 7 de agosto de 2013. <http://www.javiertouron.es/2013/08/el-aprendiz-del-siglo-xxi.html>
- L. S. VYGOTSKY, *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Buenos Aires: Grijalbo, 1979.

