

Trabajo colaborativo en la enseñanza de Fonética Inglesa mediada por EVEA institucional. Análisis de experiencia

An analysis of a collaborative experience in the teaching of Phonetics mediated by an institutional Virtual Learning Environment

Noelia Daniela Eraña Bonacchi¹

¹ Universidad del Museo Social Argentino, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina

erana.bonacchi.4889@umsa.edu.ar

Recibido: 06/12/2020 | Aceptado: 11/01/2021

Cita sugerida: N. D. Eraña Bonacchi, "Trabajo colaborativo en la enseñanza de Fonética Inglesa mediada por EVEA institucional. Análisis de experiencia," *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, no. 28, pp. 64-69, 2021. doi: 10.24215/18509959.28.e8

Esta obra se distribuye bajo **Licencia Creative Commons CC-BY-NC 4.0**

Resumen

Este artículo presenta y analiza una experiencia de trabajo colaborativo mediado por un EVEA institucional en la enseñanza-aprendizaje de Fonética Inglesa. La actividad se llevó a cabo con 18 estudiantes de 2do año del Traductorado Literario y de Especialización en Inglés de la Universidad del Museo Social Argentino durante la etapa de Aislamiento Social Preventivo y Obligatoria en Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Su objetivo es servir de cimiento para futuros trabajos colaborativos en la enseñanza-aprendizaje de transcripción alofónica. Al comienzo del artículo, se presenta el marco teórico que sustenta la utilización de actividades colaborativas en la enseñanza mediada por tecnología desde una perspectiva Constructivista del aprendizaje. Luego, se presentan los detalles específicos de la actividad realizada y se analizan las decisiones de diseño tomadas teniendo en consideración distintos conceptos relevantes como por ejemplo toma de decisiones por parte del estudiante y construcción de Rapport. Finalmente, se vuelcan los datos recolectados durante el desarrollo de la actividad – junto con instancias posteriores de recolección de datos – y se analizan los resultados de la experiencia desde una perspectiva cuali-cuantitativa. Se concluye que es una metodología de trabajo exitosa y se mencionan propuestas de mejora para usos futuros.

Palabras clave: Trabajo colaborativo; EVEA; Fonética; Narrow transcription; Enseñanza-aprendizaje; Enseñanza basada en proyectos; Nivel universitario; Transcripción alofónica.

Abstract

This paper presents and analyses an instance of collaborative work mediated by VLE as a didactic strategy for teaching/learning English Phonetics. This activity was solved by eighteen second-year students pursuing a university degree in English literary translation during social distancing in Ciudad Autónoma de Buenos Aires. With the aim of providing the foundations for future collaborative experiences in the teaching/learning of Narrow transcription, we firstly present the theoretical framework behind our decisions from a Constructivist point of view. Secondly, we outline the activity itself reflecting on some important concepts every teacher should consider when creating a new activity such as students' decision-making processes and the building of Rapport. Thirdly, we present the data collected during the process and once students had handed in the project. Finally, we analyse this data using a quali-quantitative method. We conclude that this instance of collaborative work has been successful. We also mention some possibilities for improvement.

Keywords: Collaborative work; VLE; Phonetics; Narrow transcription; Teaching-learning process; Project-based learning; University level; Transcription.

1. Introducción

La situación pandémica global tuvo efectos significativos en las propuestas de educación formal de Argentina. Debido al decreto 297/2020 que estableció Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio en la región, el comienzo del ciclo lectivo 2020 tuvo que efectivizarse en propuestas de educación a distancia mediada por computadoras en todos los niveles. Esto generó un cambio abrupto en diversas propuestas de educación universitaria originalmente presenciales; las cuales en muchos casos no contaban con instancias de aula extendida regulares. Indudablemente, esta experiencia ha sido un desafío tanto para docentes como para estudiantes ya que, durante un proceso de enseñanza-aprendizaje a distancia, "ni la acción docente ni el trabajo del estudiante lógicamente pueden ser de la misma índole que el desarrollado en la acción formativa presencial [1]."

Incluso cuando numerosas universidades pusieron a disposición de los docentes plataformas institucionales diversas con herramientas útiles y sus correspondientes tutoriales de uso, como plantea [2] "ni los medios ni los materiales son útiles de manera automática para promover y acompañar el aprendizaje". Plantearse la educación a distancia como parte de una propuesta pedagógica de educación formal significa volver a evaluar – para luego adaptar – la planificación didáctica de cada área de aprendizaje. En el nivel universitario, esta evaluación y adaptación fue implementada por cada docente en su cátedra. En palabras de [2] los docentes en ese momento nos encontramos ante una triple tarea "aprender mediación pedagógica, aprender tecnologías y aprender a mediar a través de las tecnologías". Por este motivo, debimos sumar a nuestros conocimientos pedagógicos y de contenidos, conocimientos tecnológicos específicos y, a su vez, interiorizarnos en técnicas exitosas de enseñanza-aprendizaje mediada por computadoras.

Al pensar en procesos de enseñanza-aprendizaje mediados por tecnología es común pensar en un modelo de enseñanza de instrucción programada donde el sistema presenta al estudiante una lección con actividades de multiple-choice – o similar – y a medida que este va resolviendo cada actividad, recibe una respuesta preestablecida. Estas respuestas automáticas se basan en la noción presentada por el Conductismo que afirman que "una conducta es reforzada con la intención de que se repita o sea exterminada de acuerdo a las consecuencias que el estímulo conlleve [3]". Sin embargo, [4] menciona la importancia de generar un ambiente interactivo, no-lineal y con un enfoque colaborativo en las propuestas a distancia. Incluso cuando lecciones con feedback inmediato pueden resultar útiles en los inicios del proceso de enseñanza-aprendizaje como soporte/andamiaje de la actividad creativa futura; si utilizadas exclusivamente,

estas limitan las posibilidades de aprendizaje al no promover tareas cognitivas complejas ni permitir la construcción de conocimientos con pares.

En nuestro recorrido hacia pensar el proceso de enseñanza-aprendizaje como producto del diálogo que establece el estudiante con los recursos, el docente y otros estudiantes desde su rol de sujeto activo; [6] menciona que el modo en que la mente humana procesa la información y se comunica ha cambiado a lo largo de los años. Él asegura que nos encontramos con estudiantes que pertenecen a la "sociedad informacional [6]". Esta sociedad utiliza un nuevo sistema tecnológico basado en las tecnologías de la información y comunicación para elaborar, colaborar y co-decidir. Los docentes debemos reconocer el modo participativo en que los estudiantes participan en este sistema a la hora de planificar actividades mediadas por tecnología.

En concordancia, desde una mirada Constructivista del aprendizaje, la calidad de una propuesta didáctica solo alcanza los niveles óptimos cuando el diálogo entre participantes permite a estos "resignificar algún contenido...llegando a construir conocimiento mediado socialmente [5]". Al interactuar con pares en pos de la resolución de un problema, el producto final se enriquece con miradas pluralistas y los estudiantes se benefician de la interacción al adquirir técnicas argumentativas, de investigación y de expresión de opinión respetuosa.

1.1. El trabajo colaborativo como enriquecedor de experiencias mediadas por tecnología

El trabajo colaborativo tiene beneficios intrínsecos en el proceso de enseñanza-aprendizaje sea este presencial o a distancia. Trabajar en equipo ayuda a desarrollar habilidades sociales que son requeridas en el ámbito laboral. [7] asegura que "muchas empresas e industrias, así como también agencias gubernamentales...afirman que la habilidad de trabajar eficazmente en equipo es una competencia necesaria para los trabajadores". Las habilidades a las que estamos haciendo referencia son comúnmente llamadas "soft skills". Estas "soft skills" comprenden destrezas sociales tales como reconocer cuando pedir ayuda, saber seguir instrucciones, enfrentarse con el enfado de otros, negociar y tomar decisiones. Ellas se desarrollan en "ambientes que provean los andamios necesarios para llevar a cabo interacciones eficaces [8]" y pueden ser enseñadas mediante práctica monitoreadas de trabajo grupal. Por este motivo, concretar tantas instancias de trabajo colaborativo en el aula como la planificación lo permita, es fundamental.

A la hora de estructurar una actividad de trabajo colaborativo, [9] menciona cinco elementos básicos a tener en cuenta para garantizar un trabajo eficaz. Estos son: interdependencia positiva, responsabilidad individual, interacción cara a cara, habilidades colaborativas/sociales y procesamiento de grupos. Para adaptar estos elementos a la enseñanza a distancia, debemos modificar el elemento

llamado "interacción cara a cara" por un reemplazo adecuado. [10] afirma que, a pesar de la distancia espacio-temporal que puede existir en la educación a distancia, "siempre se interacciona con otras personas". Las interacciones en la educación a distancia se encuentran mediadas por tecnología y se dan en espacios sincrónicos y asincrónicos indistintamente. Esto es parte del "diálogo didáctico mediado [11]" que sucede en cualquier propuesta de educación a distancia.

Más aun, [12] asegura que las TICs brindan posibilidades incluso más eficientes para la puesta en práctica de instancias de trabajo colaborativo debido a tres características fundamentales. Estas características son su interactividad, ubicuidad y sincronismo.

Teniendo en cuenta todo lo arriba mencionado, se planificaron dos instancias de trabajo colaborativo durante la cursada de Fonética y Dicción Inglesa 1 en 2do año del Traductorado Literario y de Especialidad en inglés en la Universidad del Museo Social Argentino. La primera instancia de trabajo colaborativo se realizó durante el mes de mayo utilizando foros con grupos separados en el EVEA. En esta actividad los estudiantes debían crear una definición original y con respaldo bibliográfico de la palabra "Fonética". La segunda instancia consistía en construir una transcripción Alofónica de 8 extractos de canciones preseleccionados respaldando el marcado de los procesos de habla fluida con teoría pertinente (*Figura 1*). En este artículo, analizaremos los resultados de la aplicación del segundo trabajo colaborativo.

1- Processes in songs

This is a **group activity**. Please contact three of your classmate and write a message in the forum called "Group work" to confirm each group of **4 students**.

Please work together to transcribe the extracts from songs attached and to mark ALL possible processes (such as Assimilation, Elision, Coalescence, etc...).

One of the participants has to upload:

- a photo of the transcriptions before October 12th at 10am.
- a detailed report on group work should be hand in specifying the individual's participation taking into account the way in which you decided to organize your workload before October 12th at 10am.

Figura 1. Consigna trabajo colaborativo 2

2. Aportes del artículo

Se propone presentar esta experiencia de trabajo colaborativo en EVEA como base para futuras experiencias similares en el ámbito universitario de enseñanza de Fonética Inglesa así como también de otras asignaturas luego de las adaptaciones correspondientes del experto en contenidos.

Compartir nuestras experiencias individuales con otros docentes es un método eficaz de enriquecer las propuestas didácticas individuales [13]. De este modo se espera fomentar la reflexión sobre la propuesta educativa actual y propiciar un replanteo de nuestras técnicas de enseñanza hacia una incorporación del aula extendida como práctica ordinaria.

3. Experiencia de trabajo colaborativo implementada

Se aplicó esta experiencia por primera vez en la materia Fonética y Dicción Inglesa 1 en un curso de grado del Traductorado Literario y de Especialidad en idioma inglés de la Universidad del Museo Social Argentino. Fonética y Dicción Inglesa 1 es una materia anual y en la mayoría de los casos es el primer encuentro de los estudiantes con conceptos relacionados a Fonética. La experiencia se llevó a cabo en el segundo cuatrimestre del año 2020. Esta cohorte cuenta con 18 estudiantes de entre 18 y 35 años con buena alfabetización digital y un nivel avanzado de inglés.

Se decidió realizar este trabajo cuando los estudiantes ya habían cursado el 70% de la materia por varios motivos. Primeramente, luego del desarrollo de una actividad colaborativa durante el primer cuatrimestre en el que fueron necesarias reiteradas intervenciones docentes para reorientar la acción grupal y en la cual 9 estudiantes necesitaron realizar una actividad remedial por falta de participación, se concluyó que los estudiantes tenían dificultades para adaptarse al uso del EVEA institucional. Además, este trabajo colaborativo se inserta en la planificación general como actividad integradora; la cual requiere de actividades previas de absorción, comprensión y aplicación para adquirir los contenidos específicos a utilizar. Por otro lado, se fueron brindando herramientas de investigación, autoregulación y metacognición a lo largo de la cursada para orientar el aprendizaje autónomo; todo lo cual es fundamental para la resolución de este proyecto.

Se propuso un trabajo en grupos de 4/5 estudiantes para la aplicación de transcripción alofónica a 8 extractos de canciones populares preestablecidos. Se permitió a los estudiantes elegir a los integrantes de su grupo de trabajo. Se les indicó que debían informar sobre los grupos conformados en un foro diseñado con este fin antes de comenzar a trabajar.

Con la intención de orientar el trabajo colaborativo, pero al mismo tiempo permitir a los estudiantes tomar decisiones sobre su producto final y metodología de trabajo, se presentaron 2 técnicas de trabajo grupal aceptadas: a) Trabajo paralelo y b) Secuencia de trabajo. (*Figura 2*) Se tomó esta decisión teniendo en cuenta que "participar en la toma de decisiones sobre su aprendizaje favorece la motivación de los estudiantes [14]."

IMPORTANT:

- Please pick one of these two possible ways of organizing your work:

a- Parallel work:

- a1. Each team member gets 2 extracts and transcribe them.
- a2. Each team member corrects someone else's transcription.
- a3. Each team member applies processes in a transcription (not the one they've corrected before).
- a4. Each team member corrects a different improved transcription.
- a5. All team members check the final product and share details on applied techniques.

b- Sequence work:

- b1. Each team member gets 2 extracts and transcribe them.
- b2. The group checks for mistakes in everyone's transcriptions.
- b3. One team member marks only THREE specific processes in everyone's transcriptions such as Coalescence, Devoicing and Types of Release.
- b4. Another team member marks THREE different processes in everyone's transcriptions such as Linking, Aspiration and Elision.
- b5. Another team member marks THREE different specific processes in everyone's transcriptions such as Dark l, Dentalization and Neutral / i - u/.
- b6. Another team member marks Assimilation everyone's transcriptions.
- b7. All team members check the final product and share details on applied techniques.

Figura 2. Sector de consigna orientando trabajo colaborativo

La consigna además establecía una fecha de entrega y sugerencias para "generar una atmósfera de confianza, seguridad y participación en la cual las personas pueden responder libremente [15];" la cuál [15] llama Rapport. (Figura 3) Este Rapport permitirá la participación activa de los distintos estudiantes fomentando un resultado final enriquecido por múltiples subjetividades.

Tips for effective teamwork:

- The aim of this activity is to learn from the others' perspective. It is important for you to share ideas and participate in the final product.

- I recommend you assign roles and divide the workload equally.

Figura 3. Sector de la consigna que fomenta el Rapport

Para realizar la evaluación del proceso/seguimiento, se pidió a los estudiantes que completen una bitácora de trabajo donde detallaran la división de roles elegida y el trabajo individual y grupal realizado, ya que las interacciones no se realizaron dentro del EVEA. Esta bitácora debía entregarse junto con el proyecto.

La evaluación del producto final se hizo teniendo en cuenta las pautas de evaluación de transcripciones establecidas por la cátedra para todas las instancias de transcripción. Esta rúbrica tiene en cuenta la cantidad de errores importantes (reglas básicas de transcripción) y la cantidad de errores secundarios (reglas relacionadas con la transcripción alofónica) en relación a un texto de 60 palabras.

Con el fin de evaluar la calidad y efectividad de esta experiencia de trabajo colaborativo, se reflexionará sobre los siguientes aspectos: distribución equilibrada de la fuerza de trabajo, tipo de interacción con el docente y entre estudiantes, coherencia del producto final como un todo, grado de minuciosidad-profundidad del producto final.

Para ello se eligieron los siguientes indicadores: selección de trabajo paralelo o secuencial y su puesta en práctica, cantidad de mensajes enviados a la docente por cada grupo, cantidad de personas que contactaron a la docente en cada grupo, cantidad de incongruencias en cada trabajo, cantidad de errores importantes en el producto final y cantidad de errores secundarios en el producto final. Además, dos indicadores relevantes de los resultados de esta actividad colaborativa surgieron espontáneamente. El primero fue durante clases subsiguientes mediadas por video llamada. El segundo se recolectó al analizar las respuestas de los estudiantes a una encuesta de fin de curso en referencia a la propuesta didáctica general.

3.1. Desarrollo y resultados

Durante la realización del proyecto, se observó que 2 de los 4 grupos habían elegido a un estudiante en específico para consultar dudas al docente mediante mensajería privada. Esto les ayudó a organizar las interacciones con la docente y el flujo de información; lo cual se vio claramente reflejado en preguntas repetidas por distintos integrantes de los otros 2 grupos luego de haber sido contestadas por la docente.

Mientras 1 grupo se puso en contacto con la docente regularmente, el resto de los grupos decidieron tomar nota de todas sus dudas y contactar a la docente en solo una ocasión.

Todos los trabajos entregados cumplieron con las pautas requeridas y arrojaron productos finales satisfactorios. Las bitácoras de trabajo entregadas estaban bien organizadas y demostraban equilibrio en la participación de los integrantes. Una estudiante no participó de ningún grupo de trabajo por decisión propia.

Tres de los grupos eligieron la metodología de trabajo paralelo para realizar el proyecto. De estos, dos cometieron incongruencias en distintas partes del proyecto. El grupo que decidió trabajar de forma secuencial no presentó incongruencias. (Tabla 1)

Tabla 1. Análisis de participación grupal

Grupo	Cant. de contactos con docente	Cant. de personas contactando a la docente	Cant. de errores importantes	Cant. de errores secundarios	Cant. de incongruencias entre transcripciones	Trabajo paralelo o secuencial
1	9	3	14	5	0	Paralelo
2	2	2	3	15	2	Paralelo
3	1	1	11	15	0	Secuencial
4	2	1	9	4	2	Paralelo

En la video conferencia siguiente a la entrega del trabajo colaborativo y la bitácora de trabajo, se conversó con los estudiantes sobre su opinión general sobre la experiencia de trabajo y su percepción con respecto al enriquecimiento de sus conocimientos en el intercambio con pares. Los estudiantes manifestaron haber aprendido de sus pares, pero a su vez haber encontrado situaciones de conflicto en las cuáles no pudieron llegar a acuerdos con respecto a aspectos teóricos.

Además, luego de la realización del trabajo, se observó un cambio significativo en el grado de complejidad de las consultas hacia el docente, lo cual coincide con la siguiente afirmación de [1]: "los docentes debemos tener en cuenta que al mismo tiempo que nuestros estudiantes sean cada vez más autónomos y más proactivos serán también más exigentes con nuestra acción docente"

En la encuesta de fin de curso contestada por 15 estudiantes en total, 5 de ellos afirmaron que transcripción alofónica fue el contenido más sencillo de aprender contrastados con todos los vistos durante el año gracias a la actividad colaborativa propuesta. Por otro lado, 8 estudiantes señalaron a este contenido como el más difícil de aprender debido a falta de tiempo para analizar la bibliografía específica y su complejidad.

3.2. Análisis de resultados

Desde el análisis del producto final, la integración de los contenidos cumplió con los requisitos mínimos de aprobación en los 4 grupos. Sin embargo, solo uno de los grupos demostró alcanzar un nivel de minuciosidad-profundidad avanzado. Se observaron incongruencias en dos de los grupos. Esto puede estar relacionado con los problemas para llegar a acuerdos generales que algunos estudiantes manifestaron en la reflexión oral posterior a la entrega del proyecto. Esto demuestra que, pese a las

indicaciones específicas de bibliografía sugerida, algunos estudiantes no habían logrado aún desarrollar las "habilidades de indagación y exploración autónoma requeridas en este tipo de entorno [16]."

Al analizar el cuadro de indicadores recolectados, se observa que los datos sobre los beneficios de elegir un tipo de metodología de trabajo sobre otra no son concluyentes. Por un lado, el trabajo en secuencia fue más efectivo para evitar incongruencias en distintas partes del proyecto que el trabajo paralelo. Sin embargo, el grupo que utilizó esta metodología cometió más errores importantes y secundarios en comparación con los otros grupos. Otro dato relevante a mencionar es que el contacto activo con la docente no demostró influir significativamente en la minuciosidad y profundidad del producto final.

Por otro lado, el análisis de la encuesta de fin de curso arroja datos significativos no solo sobre la adquisición del contenido específico sino también sobre la adquisición de habilidades requeridas para el aprendizaje mediado por tecnologías. Por un lado, se observa que la actividad colaborativa facilitó la adquisición del contenido como mínimo en 5 estudiantes de 15. Por otro lado, la afirmación de 8 estudiantes de haber tenido problemas para adquirir los contenidos por falta de tiempo para revisar la bibliografía específica demuestra un ejercicio de metacognición consciente por parte de estos; lo cual creemos tendrá como consecuencia cambios en su autoregulación personal futura.

Conclusiones

La experiencia tuvo un impacto positivo en los estudiantes y fomentó la adquisición no solo de habilidades específicas de la materia sino también de habilidades sociales y de autoregulación. La interacción activa con sus pares fomentó el Rapport necesario para crear un ambiente donde los estudiantes se sintiesen más cómodos para manifestar sus dudas activamente en encuentros posteriores con la docente. Esto permitió evidenciar necesidades específicas de la cohorte para mejorar el "diálogo didáctico mediado". [11] Además, la actividad propició la metacognición para futuros cambios en los mecanismos de autoregulación de al menos 8 estudiantes.

Aun así, consideramos que la actividad podría ser mejorada realizando pequeños cambios en la consigna inicial. En primer lugar, hubiese sido mucho más enriquecedor proveer una consigna que permitiese la "personalización del aprendizaje [11]." Una alternativa que posibilita esto es permitir a los estudiantes elegir 8 extractos de canciones de su interés. En segundo lugar, observamos que es posible garantizar la interdependencia positiva de los estudiantes al contactar individualmente a algunos de ellos durante la realización del proyecto con pistas/orientaciones específicas.

Para finalizar, nos proponemos continuar con esta actividad de trabajo colaborativo en modalidad Aula extendida con los cambios arriba mencionados ya que los

beneficios han demostrado superar ampliamente las expectativas iniciales.

Agradecimientos

Agradezco a los estudiantes de la cohorte 2020, los cuales participaron activamente y con entusiasmo de la actividad.

Referencias

- [1] G. Bautista, F. Borges and A. Forés, *Didáctica Universitaria en Entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje*. Madrid: Ediciones Narcea, 2006.
- [2] D. Prieto Castillo, *La comunicación en la educación*. La Crujía, Buenos Aires: Editorial Ciccus, 1999.
- [3] M. Williams and R. Burden, *Psychology for Language Teachers: A Social Constructivist Approach*. Cambridge, England: Cambridge University Press, 1997.
- [4] J. Burgos Aguilar, "Hacia un modelo de quinta generación en educación a distancia: una visión de competencia con perspectiva global," in *Primer Congreso Virtual Latinoamericano de Educación a Distancia*, Monterrey, México, 2004.
- [5] B. Fainholc, "La calidad de la educación a distancia continúa siendo un tema muy complejo," *Revista de Educación a Distancia*, no. 12, 2004. [Online]. Available: <https://revistas.um.es/red/article/view/25311>
- [6] M. Castells, *La era de la Información. Economía, Sociedad y Cultura. Volumen 1. La sociedad Red*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2000.
- [7] G. Gregory and T. Parry, *Designing Brain-compatible Learning*. California, EE UU: Corwin Press, 2009.
- [8] M. Manso, P. Perez, M. Libedinsky, D. Light and M. Garzón, *Las Tics en las Aulas: Experiencia Latinoamericana*. Buenos Aires: Editorial Paidós, 2011.
- [9] D. W. Johnson and R. T. Johnson, "The impact of cooperative, competitive, and individualistic learning environments on achievement," in *International handbook of student achievement*, J. Hattie and E. Anderman, Eds. New York: Routledge & CRC Press, 2013, pp. 372-374.
- [10] A. Zángara. Apostillas sobre los conceptos básicos de educación a distancia o ... una brújula en el mundo de la virtualidad. (2014). Seminario de Educación a Distancia, Maestría en Tecnología Informática aplicada en Educación. Universidad Nacional de La Plata, Argentina: Facultad de Informática.
- [11] L. García Aretio, "Fundamento y Componentes de la Educación a Distancia," *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, vol. 2, no. 2, pp. 28-39, 1999.
- [12] L. Zañartu Correa, "Aprendizaje colaborativo: una nueva forma de Diálogo Interpersonal y en Red," *Contexto Educativo*, vol. 5, no. 28, p. 1, 2000 [Online serial]. Available:

<https://es.slideshare.net/CeciliaBuffa/luz-mara-zaartu-correa-aprendizaje-colaborativo> [Accessed Nov. 18, 2020].

[13] L. Cataneo Flores, "Las dimensiones de la nueva práctica docente en la era del conocimiento y la información: El desarrollo profesional del profesor y su transferencia del conocimiento," Tesis Maestría en Educación con Acentuación en Desarrollo Cognitivo, Tampico, Tamaulipas, México, 2015.

[14] M. Simonson, S. Smaldino, M. Albright and S. Zvacek, *Teaching and Learning at a Distance: Foundations of distance education*. Boston, MA: Pearson, 2012.

[15] J. O'connor and J. Seymour, *Introducing NLP: Neuro-Linguistic programming*. Northampton, England: The Aquarian Press, 1993.

[16] F. Diaz Barriga, "Principios de diseño instruccional de entornos de aprendizaje apoyados con TIC: un marco de referencia sociocultural y situado," *Revista de Tecnología y Comunicación Educativas*, no. 41, 2005.

Información de Contacto de la Autora:

Noelia Daniela Eraña Bonacchi

Nazca 5600

Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Argentina

erana.bonacchi.4889@umsa.edu.ar

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-7517-5185>

Noelia Daniela Eraña Bonacchi

Profesora de Inglés recibida en UMSA con adscripción en Fonética y Dicción Inglesa en la misma universidad. Actualmente cursando la Maestría en Tecnología Informática Aplicada a la Educación en la Universidad Nacional de La Plata.