

# Trabajo colaborativo docente para la virtualización plena de Inglés Técnico I (UTN-FRBA)

## Teacher Collaborative Work for Full Virtualization of Technical English I (UTN- FRBA)

Patricia Almandoz<sup>1</sup>, Erika Barochiner<sup>1</sup>, Ana María Delmas<sup>1</sup>, Verónica Iriarte<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Universidad Tecnológica Nacional, Facultad Regional Buenos Aires, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina

[palmandoz@frba.utn.edu.ar](mailto:palmandoz@frba.utn.edu.ar), [ebarochiner@frba.utn.edu.ar](mailto:ebarochiner@frba.utn.edu.ar), [adelmas@frba.utn.edu.ar](mailto:adelmas@frba.utn.edu.ar), [viriarate@frba.utn.edu.ar](mailto:viriarate@frba.utn.edu.ar)

Recibido: 11/12/2020 | Aceptado: 13/01/2021

**Cita sugerida:** P. Almandoz, E. Barochiner, A. M. Delmas and V. Iriarte, "Trabajo colaborativo docente para la virtualización plena de Inglés Técnico I (UTN-FRBA)," *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, no. 28, pp. 93-99, 2021. doi: 10.24215/18509959.28.e11

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

### Resumen

Este artículo describe la experiencia del trabajo colaborativo docente para la virtualización de Inglés Técnico I (UTN FRBA) ante la suspensión total de las clases presenciales en CABA a causa de la pandemia de Covid-19. Esta virtualización se generó debido a una decisión institucional días antes del inicio del primer cuatrimestre del ciclo lectivo 2020, lo que implicó numerosos desafíos tecnológicos y pedagógicos que detallaremos en este artículo. El principal objetivo de nuestra asignatura radica en la sistematización de estrategias lectoras para comprender textos técnicos y científicos en inglés, nuestros cursos están integrados por un promedio de 40 alumnos. La dinámica áulica adopta la modalidad de aula taller en la que los alumnos construyen la comprensión lectora de manera colaborativa y la docente actúa como mediadora de esa comprensión, y es precisamente esta metodología de trabajo la que planteó el mayor desafío para la virtualización. Éste implicó la adaptación y el re diseño del material ya existente y su implementación respetando nuestros supuestos pedagógicos y didácticos. Como puntualizaremos a lo largo de este artículo, el trabajo colaborativo de todas las docentes de la cátedra fue fundamental para llevar adelante este proceso y para la concreción de nuestros objetivos.

**Palabras Clave:** Virtualidad plena; COVID-19; Inglés técnico I; Comprensión lectora; Trabajo colaborativo docente.

### Abstract

This article describes the experience of teacher collaborative work for Technical English I virtualization (UTN-FRBA) as a result of the total interruption of classes on campus due to the COVID-19 pandemic in the city of Buenos Aires. This virtualization evolved out of an institutional decision taken some days previous to the beginning of the first term 2020 academic year, which has involved various technological and pedagogical challenges we shall describe in detail as follows. The main objective of our subject lies in the systematization of reading strategies to understand technical and scientific texts in English language. Our courses are made up of an average of 40 students. The course dynamics adopts the workshop mode, where reading comprehension is undertaken by students collaboratively and the teacher acts as a mediator of such reading comprehension. It is precisely this methodology of work that has posed the biggest challenge to virtualization. This challenge entailed adapting, redesigning and implementing the already existing material that sustained our pedagogic and didactic assumptions. As we shall describe throughout this article, the collaborative work of chair professors

was essential to achieve our objectives and carry out this process.

**Keywords:** Full virtualization; COVID-19; Technical english I; Reading comprehension; Teacher collaborative work.

## 1. Introducción

Ante la suspensión total de las clases presenciales en nuestro país y, por ende, en nuestra facultad, a causa de la pandemia de Covid-19, días antes del inicio del ciclo lectivo 2020, surgió la necesidad de la virtualización plena de la asignatura que dictamos debido a una decisión institucional. Esta situación generó numerosos desafíos tecnológicos y pedagógicos que detallaremos posteriormente, de los cuales destacamos en especial el compromiso ético profesional de mantenernos fieles a nuestros supuestos pedagógicos y didácticos.

Para comprender la magnitud de la problemática, es fundamental describir nuestro contexto de enseñanza. Somos docentes de la Universidad Tecnológica Nacional, específicamente, de Inglés Técnico Nivel I, en la Facultad Regional Buenos Aires, una de las facultades de ingeniería más grandes de Argentina. La asignatura Inglés Técnico Nivel I pertenece al segundo año del plan de estudios pero puede ser cursada y, de hecho lo es en gran medida, por alumnos recién ingresados a la carrera. Asimismo, la asignatura se dicta en numerosos cursos y cada uno de éstos cuenta con un total de 40 alumnos en promedio.

El objetivo de esta asignatura es proporcionar estrategias para facilitar a los estudiantes la lecto-comprensión de textos técnicos y científicos en inglés. La escritura en español se utiliza como parámetro de dicha comprensión. A la par, la dinámica áulica contempla una modalidad de aula taller en la que los alumnos construyen la comprensión de manera colaborativa y la docente actúa como mediadora de esa comprensión.

En cuanto al material usado para este fin, las cátedras cuentan con un cuadernillo de Inglés Técnico Nivel I que incluye una selección de textos técnicos y científicos con guías de lectura para su abordaje diseñado por todas las docentes del nivel. Por otro lado, contamos con un aula virtual en la plataforma Moodle para todos los alumnos de dicha asignatura que hasta antes de la declaración del aislamiento preventivo y social obligatorio (ASPO) era utilizada como una herramienta complementaria del aula presencial. En otras palabras, las docentes de Inglés Técnico I usaban en mayor o menor medida los recursos y contenidos del aula virtual optativamente para enriquecer sus clases presenciales.

Retomando el tema de los desafíos que el ASPO trajo como consecuencia, debimos realizar la inmediata adecuación de la enseñanza de la asignatura a la modalidad 100% virtual en tiempo récord. Esto implicó la digitalización del material ya existente y el diseño de

nuevos materiales, la búsqueda de vías de comunicación con los alumnos de manera rápida y segura, y nuestra capacitación de manera continua y simultánea en el área tecnológica. Nuestro mayor desafío, como ya lo anticipáramos, fue abordar la enseñanza de la lecto-comprensión sin dejar de lado nuestros supuestos pedagógicos y continuar con nuestra propuesta de abordaje de la comprensión de textos de manera colaborativa. En otras palabras, nos propusimos llevar a la virtualidad nuestras prácticas metodológicas áulicas y la evaluación formativa con la que ya veníamos trabajando.

Entonces, el objetivo de este trabajo es describir la experiencia del trabajo colaborativo docente en el proceso de virtualización plena y obligatoria de IT 1 (UTN FRBA) durante el primer cuatrimestre de 2020 debido al COVID-19. Con esta finalidad, caracterizaremos la adaptación y el rediseño del material ya existente y su implementación. A su vez, reflexionaremos sobre el trabajo colaborativo llevado a cabo por las docentes de nuestra cátedra para la puesta en práctica de la virtualidad.

## 2. Marco teórico

### 2.1. De los modelos de comprensión lectora

Nuestros alumnos universitarios son lectores relativamente experimentados en la lengua materna. Es por ello que nuestro objetivo es que desarrollen esta capacidad en inglés y puedan transferirla a otras lenguas. Dentro de este marco, nuestro enfoque teórico de la comprensión de textos en segunda lengua tiene dos componentes fundamentales:

- 1) El estudiante es un protagonista activo de su comprensión y por lo tanto es necesario crear espacios para facilitar esta construcción en base a sus habilidades y conocimientos previos.
- 2) Esta construcción se lleva adelante en conjunto mediante el aprendizaje colaborativo entre estudiantes y con el docente. En consecuencia, es importante recrear momentos de encuentro sincrónicos para posibilitar estos intercambios.

Claro está, entonces, que los modelos de lectura de textos técnicos y científicos en inglés en los cuales basamos nuestra pedagogía otorgan un rol preponderante al contexto situacional y a la cognición social. Kintsch y van Dijk [1] han denominado a su último modelo como psico socio lingüístico estratégico, Goodman y Goodman [2] proponen una línea vygotskiana de lectura en su modelo de Lenguaje Total y más tarde Goodman [3] profundiza la línea transaccional. El término transaccional es usado básicamente por Rosenblatt [4], quien afirma que el significado de un texto no se encuentra ni en el texto mismo ni es aportado por el lector exclusivamente. En este modelo, la comprensión es construida mediante las transacciones entre el lector, el texto y el contexto.

Entonces, el texto ofrece múltiples significados alternativos y la representación que el lector haga de esos significados dependerá de su conocimiento y experiencia y muy especialmente de los factores contextuales involucrados. Por esta razón, la importancia de los contextos culturales y sociales en estos modelos es clave porque estos inciden en la manera en que un lector aborda un texto y en la manera en que éste usa sus conocimientos previos y, por lo tanto, estos factores influirán en la representación mental que se construya de ese texto. Es en este sentido, en el que cobra relevancia que las propuestas didácticas desarrolladas virtualmente recreen contextos que promuevan la interacción de los alumnos entre sí, con el docente y con el texto.

## 2.2. Del rol docente

En este marco de virtualidad plena, el rol de las docentes cobra una importancia central en la construcción de estos espacios. Tal como afirma Gamboa Alba [5], es importante identificar las concepciones de las docentes universitarias sobre las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) para comprender la manera en que las integran en el proceso de enseñanza. De hecho, existen diversas concepciones docentes en relación al uso de las TIC en la enseñanza, que están claramente ligadas a las creencias y principios pedagógicos que cada docente tiene sobre el aprendizaje y por ende sobre la enseñanza. En relación a ello, Arancibia, Paz y Contreras [6] describen 3 concepciones:

- 1) Concepción transmisionista, que pone énfasis en la transmisión de información y el aprendizaje reproductivo
- 2) Concepción interaccionista, que privilegia el aprendizaje activo mediante procesos de interacción
- 3) Concepción de carácter abierto orientada hacia el logro de la autonomía en el proceso de aprendizaje.

Según César Coll [7], los profesores que suscriben a una visión más transmisiva o tradicional de la enseñanza y del aprendizaje utilizan las TIC para presentar y transmitir contenidos mientras que los que suscriben a una visión constructivista las utilizan para promover tareas de exploración, trabajo autónomo y colaborativo.

En esta misma línea, diversos autores, tales como Díaz Barriga [8], han enfatizado la importancia del rol docente como promotor de ambientes de aprendizaje que promuevan la interacción entre estudiante-información, docente-estudiante y estudiante-estudiante, generando secuencias didácticas con actividades significativas para el estudiante. También, desde el enfoque de la tecnología educativa crítica, Fainholc [9] destaca la importancia de implementar el uso de tecnologías en el aula desde una perspectiva socio-constructivista a través de propuestas didácticas que promuevan el trabajo colaborativo -teniendo en cuenta el concepto vygotkiano de que se aprende con otros-, así como también el desarrollo de habilidades superiores del pensamiento.

Según Gisbert [10], la actitud del docente estará condicionada entre otras cosas por sus conocimientos para el uso de las nuevas tecnologías (tanto el hardware como el software) como por su disponibilidad para actualizarse de forma permanente en el área de la tecnología. Por otra parte, el saber manipular algunas herramientas de software no necesariamente se traduce en saber utilizarlas de un modo didáctico para facilitar el aprendizaje de los estudiantes. Todo ello requiere un proceso de formación continua para atender de manera adecuada a las demandas y necesidades de los estudiantes ya que los docentes deberán desarrollar estrategias de enseñanza que involucren una comunicación efectiva y centrarse en la adecuada selección y secuenciación de contenidos en lugar de limitarse a transmitir información. En este contexto, creemos necesario el trabajo colaborativo entre docentes, que implica metodologías de trabajo en equipo que impulsan al grupo a cooperar hacia el logro de un mismo objetivo [11], dado que se ha observado que dicho trabajo incide positivamente en la calidad de la enseñanza [12], y esto ocurre tanto en la presencialidad como en la virtualidad [13].

## 3. Transposición didáctica: De la modalidad presencial a la modalidad virtual

Para abordar el desafío de adaptar nuestra metodología de trabajo presencial a la virtualidad en tiempo récord, se mantuvo una estrecha comunicación entre las docentes integrantes de la cátedra para realizar un trabajo conjunto que involucró diversos aspectos. Según Filippi *et al.* [14], la virtualización total de una asignatura comprende diferentes dimensiones:

- a. La informativa (comprende material teórico, de estudio, archivos de texto, videos, PPTs, etc).
- b. La práctica (tareas, actividades como cuestionarios, foros, etc que pueden ser realizadas de manera individual o colaborativamente).
- c. La comunicativa (canales de comunicación entre alumnos, alumnos y docentes, es decir entre los diferentes actores del proceso educativo).
- d. La evaluativa (implica el seguimiento y valoración del docente para con sus alumnos).

En nuestro caso, el trabajo de la cátedra implicó el diseño de nuevos materiales y adaptación de materiales existentes, que incluyeron videos explicativos, apuntes, cuestionarios de autocorrección y guías de lectura, y que en algunos casos requirieron de la capacitación intensiva en el uso de recursos tecnológicos. Asimismo, se planteó la necesidad de repensar la evaluación y los dispositivos virtuales para implementarla. A continuación, se presenta una caracterización del proceso de virtualización, que contempla las cuatro dimensiones anteriormente mencionadas, en el que se detalla el diseño de los cursos y la implementación de la propuesta metodológica.

La Facultad Regional Buenos Aires de la UTN posee desde hace muchos años su propia plataforma virtual de Moodle y, particularmente, el Departamento de Inglés cuenta con su propia aula virtual de Inglés Técnico Nivel I, la que varios docentes ya utilizaban en mayor o menor medida como recurso de apoyo a la cursada presencial. Ante la necesidad de desarrollar los cursos totalmente de manera virtual, esta aula adquirió un lugar central para la organización y desarrollo de las clases. La docente tutora del aula virtual readaptó los espacios del aula para que cada docente tuviera una sección exclusiva para utilizar con sus cursos y brindó sugerencias para el trabajo virtual. Por otra parte, si bien la facultad ya brindaba capacitaciones docentes sobre el diseño y administración de aulas virtuales y sus recursos, intensificó sus esfuerzos a partir de marzo, con más horarios disponibles, e incluso brindó webinars de capacitación docente en el uso de diferentes herramientas virtuales de la plataforma Moodle.

A pesar de que el aula virtual de inglés ya contaba con actividades y recursos pensados para complementar la clase presencial, fue necesario adicionar más material. Es importante señalar que las cátedras de inglés técnico Nivel I cuentan con un cuadernillo que incluye una selección de textos técnicos y científicos con guías de lectura para su abordaje, diseñado por todas las docentes del nivel, y especialmente pensadas para la clase presencial. Sin embargo, de los 34 textos que componen el cuadernillo, sólo unos pocos tenían actividades complementarias en el aula virtual. Por este motivo, si bien el diseño de materiales se llevó a cabo durante todo el cuatrimestre, una de las primeras tareas del trabajo colaborativo de las docentes de nuestra cátedra consistió en realizar una selección de los textos "prioritarios" es decir aquellos más frecuentemente utilizados por todas las docentes y luego diseñar cuestionarios mixtos de corrección automática y preguntas abiertas con retroalimentación manual vinculados a dichos textos que pudiéramos compartir en el aula virtual para su uso común.

Para ello fue necesaria, además, la capacitación colaborativa entre docentes inter cátedra, no sólo en relación a las configuraciones de distintos recursos del aula virtual sino también de otros recursos como los formularios de Google; Screencast, para la realización de videos explicativos; Zoom y sus salas de grupos para llevar adelante los encuentros sincrónicos; y Padlet para realizar actividades de escritura colaborativa, entre otros. En este sentido, cada docente aportó sus conocimientos de distintos recursos y ese intercambio resultó sumamente enriquecedor.

Cabe destacar que este proceso de capacitación y de diseño e intercambio de materiales y recursos se mantuvo durante todo el cuatrimestre dado que, si bien se buscó realizar una planificación inicial con el fin de tener una guía orientadora para desarrollar nuestra práctica, la cantidad de trabajo resultaba abrumadora por lo que muchas actividades se continuaron desarrollando a medida que avanzaban los cursos.

Asimismo, se diseñó una encuesta de inicio en formato de formulario de Google que se envió a todos los estudiantes de la cátedra al comienzo del curso. Dicha encuesta nos permitió recoger información muy valiosa sobre el perfil de los alumnos. Se incluyeron preguntas para conocer el año de ingreso a la facultad, la cantidad de asignaturas aprobadas, si trabajaban o no, el perfil lector en relación a la lectura de textos académicos y científicos tanto en inglés como en español y su nivel de inglés.

Además, se incluyó una pregunta que indagaba acerca de qué herramientas tecnológicas ya habían utilizado los estudiantes (por ej. foros en el aula virtual, Zoom, Skype, Google Meet, Google Hangouts, wikis, salas de chat) y se les preguntó si contaban con una computadora con acceso a internet en sus viviendas. En cuanto a las herramientas tecnológicas que los estudiantes ya utilizaban, el foro en el aula virtual fue la más popular (78.4%), seguida de Zoom (46.4%) y Google Meet (29.4%). Esta pregunta nos permitió evaluar en qué medida los estudiantes necesitarían instrucción sobre el uso de estas herramientas, puesto que a menudo se da por sentado que todos los estudiantes saben utilizarlas, algo que no siempre se observa en la práctica. Por otra parte, el 93% de los estudiantes informó contar con una computadora con acceso a internet en su vivienda. Esto permitió la detección temprana de estudiantes con dificultades de acceso y la búsqueda de alternativas para ayudarlos a llevar adelante la asignatura teniendo en cuenta estos obstáculos en el desarrollo del curso.

Por otra parte, se diseñó una evaluación diagnóstica de comprensión lectora en inglés con preguntas de opción múltiple y una pregunta abierta que indagaba sobre qué estrategias de lectura conocían los estudiantes. Esta evaluación también se realizó en formato de formulario de Google y se tomó en la primera semana del curso y en el horario de clase de los cursos de cada docente con el fin de conocer su nivel de lectura. Es importante destacar que este tipo de evaluación diagnóstica ya era una práctica común en las clases presenciales, aunque cada docente habitualmente diseñaba y administraba su propia prueba diagnóstica de forma presencial y generalmente incluía preguntas abiertas. En este caso, todas las docentes de la cátedra utilizamos la misma prueba, lo que nos permitió tener una mirada más global acerca de las fortalezas y debilidades de los estudiantes.

Otro de los desafíos iniciales que encontramos fue cómo "emular" la dinámica de un aula- taller en la que se construye conocimiento de forma colaborativa y descubrir qué recursos resultan más adecuados para las tareas que se llevan a cabo. Con respecto a esta decisión de mantener la modalidad de taller, coincidimos con Ander-Egg [15], en que la misma es la más adecuada porque organiza el proceso de enseñanza y aprendizaje en torno a tareas concretas, de lecto- comprensión y escritura, en este caso. La resolución de las mismas implica la participación activa de los estudiantes ya sea en forma individual o grupal, con la orientación de las docentes. Para llevar a la práctica esta dinámica virtualmente,

experimentamos distintos recursos tales como el "chat" y el "Foro" de la plataforma Moodle para finalmente optar por las videoconferencias de Zoom, ya que fueron estas las que resultaron más prácticas y las que más opciones nos brindaban. Si bien debimos enfrentar algunos obstáculos técnicos, como posibles problemas de conectividad, baja señal de internet y el hecho de que era necesario reconectarse debido a la restricción de 40 minutos, este recurso permitió tener un intercambio más fluido con los estudiantes. A medida que avanzaba el curso y nos perfeccionamos en el uso de este recurso, comenzamos a aprovechar la herramienta de salas de grupos (breakout rooms) para hacer breves discusiones grupales entre los alumnos y luego una puesta en común. Por otra parte, si bien algunos alumnos eran reacios a utilizar cámara y micrófonos y sólo utilizaban el chat, se pudo mantener un diálogo fluido en las clases. Por lo tanto, aunque la videoconferencia no puede equipararse a las condiciones de trabajo que ofrece la presencialidad, resultó un recurso sumamente valioso que permitió llevar adelante las clases con la participación activa de los estudiantes. A su vez, entendimos que cada recurso tiene su utilidad específica en relación a los fines pedagógicos.

El foro de cada curso dentro del aula virtual de la plataforma Moodle funcionó como vía principal de comunicación y el cuestionario fue la herramienta más utilizada para las actividades de corrección automática. Cada semana, se asignaron distintas actividades y/o material teórico relacionado con las clases sincrónicas desarrolladas vía zoom. Un aspecto positivo del trabajo con este tipo de actividades, y con el aula virtual en general, es que toda la actividad de los estudiantes queda registrada y es posible realizar un seguimiento individualizado del trabajo de los alumnos a pesar del formato virtual. Además, el registro de los resultados de los cuestionarios de autocorrección permite identificar aquellas consignas donde más frecuentemente se observan errores para indagar los motivos y discutirlo posteriormente con los estudiantes, permitiendo una retroalimentación continua. En algunos casos, se observó que las respuestas incorrectas se debían a una errónea formulación de las consignas, errores que se fueron subsanando a lo largo del curso. También se propusieron actividades de participación en foros, trabajos colaborativos en wikis y en Padlet. Las actividades y recursos pensados por cada docente fueron compartidos con el resto de la cátedra y cada quien utilizó los que mejor se adaptaran a su clase o consideraran más convenientes.

Por otra parte, también fue necesario adaptar los exámenes parciales a la virtualidad. Es importante señalar que, en las clases presenciales, los exámenes consisten en preguntas abiertas de comprensión lectora sobre un texto auténtico en inglés que los alumnos resuelven con la ayuda de un diccionario en papel sin posibilidad de utilizar dispositivos electrónicos. En este nuevo contexto, se optó por diseñar cuestionarios en el aula virtual que incluyeran preguntas tanto abiertas como cerradas. Cabe destacar que la capacitación tecnológica brindada por miembros de

nuestra facultad sobre la utilización del cuestionario de moodle como herramienta de evaluación fue muy importante. Cada docente diseñó sus propios exámenes de acuerdo a pautas generales establecidas por la cátedra y los compartió con las demás docentes de modo que todas pudieran utilizar los demás exámenes en caso de ser necesario.

Además de la capacitación intercátedra en relación a recursos tecnológicos anteriormente mencionada, el diseño e intercambio de actividades nos permitió también unificar criterios con respecto a objetivos esperados y tipos de consignas a incluir en las actividades. Por este motivo, este trabajo colaborativo permitió homogeneizar e enriquecer aún más el trabajo de las docentes miembro de la cátedra.

#### **4. Resultados de la experiencia de la modalidad virtual**

De lo expuesto anteriormente, se deduce que es evidente el logro obtenido, primero, en la preservación del objetivo de la asignatura, que pretende suministrar estrategias que faciliten a los estudiantes la comprensión de los textos auténticos técnicos y científicos publicados en idioma inglés, y donde la escritura en lengua materna se convierte en el parámetro de comprensión más importante, valga la redundancia, para la comprensión del texto. En segundo lugar, el objetivo se cumple gracias a la implementación de la modalidad aula taller, donde los estudiantes trabajan en forma colaborativa en la comprensión del objeto de estudio, a la par que el docente actúa como mediador o facilitador de la comprensión del texto. En cuanto al objetivo general y a los objetivos específicos de la virtualización plena, donde se adapta e implementa la metodología de trabajo presencial a la modalidad virtual, el trabajo colaborativo realizado por las docentes entre las cátedras en función del material presencial y virtual preexistente arroja como resultado, en primera instancia, que dicho material era útil empero insuficiente. De ahí que, nos comprometiésemos a trabajar en la producción de nuevo material en formato virtual adaptado a las necesidades del estudiante usuario del aula virtual. Para realizar el proceso de adaptación al medio virtual, se emplearon las encuestas de inicio de curso y la prueba diagnóstico que proporcionaron respuestas que se constituyeron en datos que actuaron como lineamientos para conocer la realidad imperante sobre la que debíamos construir las secuencias didácticas y la evaluación formativa. Además, se respetó el marco teórico de referencia basado en el constructivismo, la cognición social, el modelo psicolingüístico, la línea transaccional y el uso de la tecnología desde una perspectiva socio-constructivista centrada en el trabajo colaborativo.

Entonces, surge de lo expuesto que se mantiene el proceso formativo, puesto que no se diseñó un curso virtual "a distancia", sino que se llevó a la virtualidad el curso presencial. El aula virtual se enriqueció con la incorporación de nuevos recursos, variados y específicos que sirven para trabajar con áreas problemáticas

puntuales. El conjunto de recursos nos facilitó hacer un seguimiento personalizado de los alumnos, lo que permitió poner en práctica la evaluación formativa que caracteriza nuestros cursos presenciales y que se presentó como un desafío al inicio de la virtualidad.

Además, la implementación de video conferencia y el chat produjeron diversos resultados. Un porcentaje importante de estudiantes no se sentían cómodos, al principio, por el hecho de quedar expuestos ante una cámara o tener que expresar su pensamiento a través de un chat. Afortunadamente, con el transcurso del tiempo esas barreras psicológicas fueron desapareciendo de modo paulatino.

Respecto de la evaluación, se registró un alto índice de estudiantes aprobados, y no se registraron problemas de adaptación a la nueva modalidad de evaluación. Asimilaron con rapidez el formato y fueron capaces de interpretar las consignas solicitadas sin mayor dificultad, con excepción de unos pocos estudiantes que si bien asimilaron el formato no pudieron comprender las consignas solicitadas. En este último caso, la problemática estaría circunscripta a la comprensión lectora.

El resultado de la experiencia virtual es positivo y alentador. En parte, su éxito se podría atribuir, por un lado, a la rápida adaptación de los estudiantes a la nueva modalidad, y por otro lado, al trabajo colaborativo docente antes expuesto, sumado al enfoque de aprendizaje colaborativo, que se ve reflejado en la diversidad de interacciones, que se generan tales como estudiante-información, estudiante-docente, estudiante-estudiante y docente-docente. Tal como afirma Salinas [16], el trabajo colaborativo busca el logro de metas de tipo académico y también mejora las propias relaciones sociales.

El trayecto recorrido devela la coherencia metodológica de enseñanza en términos de trabajo colaborativo, más nuestro trabajo conjunto para la virtualización de la asignatura.

Como corolario, esta experiencia revela que las docentes deberíamos profundizar las estrategias colaborativas en función de la secuenciación y selección de contenidos, tanto para la modalidad presencial como para la modalidad virtual o para un posible modelo híbrido.

## Conclusiones

El trabajo colaborativo realizado por las docentes de nuestra cátedra implicó interpelar nuestras prácticas y reflexionar sobre qué aspectos de nuestra propuesta didáctica debíamos mejorar.

Aunque la pandemia nos llevó a incorporar la tecnología en nuestras clases de manera plena y forzosa, ahora contamos con los recursos para evaluar qué herramientas tecnológicas pueden promover y facilitar el aprendizaje de nuestros alumnos.

A partir de esta experiencia, consideramos que el formato más adecuado para nuestros cursos de Inglés Técnico I es

la combinación de la presencialidad y la virtualidad de manera tal de que una modalidad enriquezca a la otra.

Finalmente, este proceso nos mostró que el mejor camino para generar las articulaciones más adecuadas entre la virtualidad y la presencialidad será el del trabajo colaborativo entre todas las docentes de nuestra cátedra.

Por otro lado, nos cuestionamos qué pasará con la virtualidad a futuro cuando se retome cierta "normalidad": ¿Se volverá en un 100% a la metodología pre-pandemia o parte de esta nueva forma de desarrollar la enseñanza llegó para quedarse?

En nuestra opinión, independientemente del escenario al que nos enfrentemos y las incertidumbres que plantea el futuro, consideramos necesario e ineludible que las respuestas a estos desafíos sean abordadas de manera cooperativa.

## Agradecimientos

Queremos expresar nuestro sincero agradecimiento a la profesora Elisa Güelpa y a las docentes auxiliares Alicia Graciela Almandoz y Jorgelina Maruzza, quienes formaron parte de la cátedra durante el primer cuatrimestre, y por ende fueron partícipes del valioso trabajo colaborativo descrito en el presente trabajo.

## Referencias

- [1] T. Van Dijk and W. Kintsch, *Strategies of discourse comprehension*. Nueva York: Academic Press, 1983.
- [2] Y. M. Goodman and K. S. Goodman, "Vygotsky in a whole-language perspective," in *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology*, L. C. Moll, Ed. Reino Unido: Cambridge University Press, 1990, pp. 223-250.
- [3] K. Goodman, "Reading, Writing, and Written Texts: a Transactional Sociopsycholinguistic View," in *Theoretical Models and Processes of Reading*, R. Ruddell, y N. Unrau, Eds. Newark, NJ: IRA, 1994, pp. 1093-1130.
- [4] L. M. Rosenblatt, "The transactional theory of reading and writing," in *Theoretical models and processes of reading*, R. B. Ruddell, M. R. Ruddell, y H. Singer, Eds. Newark, DE: International Reading Association, 1994, pp. 1057-1092.
- [5] S. Gamboa Alba, "Concepciones docentes de las TIC y su integración en la práctica pedagógica: Estudio de caso en la enseñanza de Derecho," *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, no. 24, pp. 56-66, 2019, doi: <https://doi.org/10.24215/18509959.24.e07>
- [6] M. Arancibia, C. Paz and P. Contreras, "Concepciones del profesor sobre el uso educativo de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) asociada al proceso de enseñanza aprendizaje en el aula escolar," *Estudios pedagógicos*, vol. 36, no. 24, 2010, pp. 23-51.

[7] C. Coll, "Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje," en *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar*, C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi Comps. Madrid: Alianza, 2001, pp. 157-188.

[8] A. Díaz-Barriga, "Tic en el trabajo del aula. Impacto en la planeación didáctica," *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, vol. 4, no. 10., 2013, doi: <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2013.10.88>

[9] B. Fainholc, *Una tecnología educativa apropiada y crítica: nuevos conceptos*. Buenos Aires: Lumen-Hvmanitas, 2012.

[10] M. Gisbert, "El profesor del siglo XXI: detransmisor de contenidos a guía del ciberespacio," 2000. [Online]. Available: [https://campus.fahce.unlp.edu.ar/pluginfile.php?file=%2F122599%2Fmod\\_resource%2Fcontent%2F1%2FLa%20tecnolog%C3%ADa%20y%20su%20repercusi%C3%B3n%20para%20la%20tarea%20de%20los%20docentes%20Las.pdf](https://campus.fahce.unlp.edu.ar/pluginfile.php?file=%2F122599%2Fmod_resource%2Fcontent%2F1%2FLa%20tecnolog%C3%ADa%20y%20su%20repercusi%C3%B3n%20para%20la%20tarea%20de%20los%20docentes%20Las.pdf) [Acceso: Nov 30, 2020].

[11] N. I. Scagnoli, "Estrategias para Motivar el Aprendizaje Colaborativo en Cursos a Distancia," 2005. [Online]. Available: <http://hdl.handle.net/2142/10681> [Acceso: Enero 10, 2021].

[12] L. Darling-Hammond, "The case for university-based teacher education," in *Handbook of Research on Teacher Education. Enduring Questions in Changing Contexts*, M. S Cochran, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre and K. E. Demers, Eds. New York: Routledge, 2008, pp. 333-346.

[13] E. Vázquez, J. Fombona and A. Fernández, "Virtual attendance: analysis of an audio-visual over IP system for distance learning in the Spanish Open University (UNED)," *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, vol. 14, no. 3, pp. 402-426, 2013.

[14] J. L. Filippi, G. Lafuente, C. Ballesteros and R. Bertone, "Experiencia de virtualización en la UNLPam," *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, no. 26, pp. 20-26, 2020, doi: <https://doi.org/10.24215/18509959.26.e2>

[15] E. Ander-Egg, *El taller, una alternativa para la renovación pedagógica*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata, 1991.

[16] J. Salinas. "La investigación ante los desafíos de los escenarios de aprendizaje futuros," *RED. Revista de Educación a Distancia*, no. 11, pp. 32-37, 2012.

*Información de Contacto de las Autoras:*

**Patricia Almandoz**  
Moreno  
Argentina  
[palmandoz@frba.utn.edu.ar](mailto:palmandoz@frba.utn.edu.ar)

**Erika Barochiner**  
CABA  
Argentina  
[ebarochiner@frba.utn.edu.ar](mailto:ebarochiner@frba.utn.edu.ar)  
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-7489-2679>

**Ana María Delmas**  
CABA  
Argentina  
[adelmas@frba.utn.edu.com](mailto:adelmas@frba.utn.edu.com)

**Verónica Iriarte**  
CABA  
Argentina  
[viriarate@frba.utn.edu.ar](mailto:viriarate@frba.utn.edu.ar)