



CiberEduca.com

Psicólogos y pedagogos al servicio de la educación

www.cibereduca.com



V Congreso Internacional Virtual de Educación
7-27 de Febrero de 2005

LA ENSEÑANZA VIRTUAL: ¿UN MÉTODO IDEAL? ¿UN MÉTODO?

María González Davies
Lucrecia Keim Cubas.

Universidad de Vic

Trabajo financiado gracias a la beca otorgada por el DURSI (Departament d'Universitats, Recerca i Societat de la Informació) de la Generalitat de Catalunya, 2003 MQD, 00062 y a la ayuda al proyecto que se enmarca en las actividades del grupo de investigación de la Universidad de Vic "Pedagogia de la Traducció i de les Llengües Estrangeres".

It is not the technology that makes teaching successful but the care and thought given to the pedagogical integration of these technologies and the dynamics and opportunities that result from it. Franziska Lys 1999

0. Introducción

CARMEN ANDRÉS — La formación a distancia se ha convertido en sinónimo de e-learning. El auge de Internet y de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) ha posibilitado que cada vez sean más las personas que complementan su formación a través de este método.

La Vanguardia, 11/9/2004

La confusión entre enfoque pedagógico, método e instrumento subyace en la mayoría de estudios y presentaciones sobre enseñanza virtual. Ya que en un contexto pedagógico conviene aclarar conceptos y terminología, tomaremos como base para exponer nuestra perspectiva las premisas de J. Richards y T. Rodgers (1986/2001), muy extendidas en los estudios sobre adquisición de lenguas extranjeras y, recientemente, también en pedagogía de la traducción (Kiraly 2000, González Davies 2003, 2004). Ante una acción pedagógica, proponen que el profesor debe tener muy claros tres conceptos: *enfoque*, *diseño* y *procedimientos*. El *enfoque* es la aproximación conceptual, teórica, tanto a la materia que se imparte como al planteamiento pedagógico. En nuestro caso, las preguntas que caben plantearse antes de comenzar un curso serían, en primer lugar, o bien, ¿qué creo que es el lenguaje?, o ¿qué creo que es la traducción? Será diferente una clase establecida sobre la idea de que el lenguaje o la traducción son medios para comunicarse que la establecida sobre la base de que el lenguaje es un sistema estructural que puede aprenderse por medio de gramática y la memorización de vocabulario, o que la traducción se plantee como la búsqueda de equivalencias absolutas entre lenguas. En segundo lugar, por lo que se refiere al planteamiento pedagógico, nos tendremos que preguntar qué concepto tenemos de lo

que es el proceso de enseñanza-aprendizaje. Será diferente una clase basada en un enfoque transmisionista, transaccional o transformacionista. Es decir, una clase basada exclusivamente en la transmisión de conocimientos, o una clase que dé importancia a la transacción entre alumnos o, por último, una clase en que lo importante sea la transformación y apropiación por parte del alumno del saber o habilidades que necesita para alcanzar su objetivo de aprendizaje.

A partir de estas reflexiones, puede verse claramente que el segundo concepto, el *diseño* de la clase, es decir, los objetivos, el programa, el rol asignado al profesor y a los alumnos, los materiales, etc., dependerá totalmente del enfoque adoptado.

Lo mismo ocurre con los *procedimientos*, es decir, las actividades, tareas o proyectos concretos surgirán a partir del enfoque y el diseño de la clase.

La convergencia de estos tres puntos, enfoque, diseño y procedimientos, configuran un *método* de enseñanza y aprendizaje. El instrumento, sea un lápiz, una pizarra o un ordenador, está al servicio del método, no lo establece. La utilización de un ordenador no implica la adopción de un enfoque, diseño o procedimientos determinados: una profesora con una idea transmisionista de la enseñanza-aprendizaje y estructuralista de la lengua o la traducción diseñará sus módulos y procedimientos de manera muy diferente a una profesora que crea que la enseñanza-aprendizaje es transformación y cooperación y que la lengua y la traducción están al servicio de la comunicación.

Por otro lado, aunque los enfoques y diseños curriculares propuestos en escritos sobre la enseñanza virtual existen desde hace décadas, no cabe duda de que la enseñanza virtual presenta unas características propias y ciertas ventajas, no tanto en lo que se refiere a enfoque pedagógico sino sobre todo en cuanto a

- (a) el diseño, sobre todo en referencia al rol del profesor y del alumno,
- (b) los procedimientos,
- (c) un acceso rápido a la información y
- (d) el reflejo del mundo externo en las aulas.

Creemos que los rasgos distintivos principales que vienen dados por el uso de las TIC en la enseñanza-aprendizaje se compendian claramente en el estudio realizado por Coomey y Stephenson (2001). El resultado de analizar un centenar de escritos y cuestionarios sobre enseñanza a distancia puede visualizarse con el acrónimo DISC que resume, por un lado, las

características que los alumnos consideraron indispensables para un resultado positivo de la enseñanza virtual:

D – *Dialogue*: diálogo entre profesores y alumnos, sincrónico o asincrónico.

I – *Involvement*: implicarse en las tareas gracias a los procedimientos, es decir, a la calidad y grado de motivación de los ejercicios y el material en general, considerándose eficaces sobre todo si favorecían la colaboración con el resto del grupo.

S – *Support*: tener el apoyo de un tutor o del profesor (en algunas instituciones existen las dos figuras) de forma frecuente.

C – *Control*: también valoraron el hecho de tener material de muestra y ver cómo debía quedar su tarea una vez finalizada, saber por qué hacían las tareas y tener clara su secuenciación.

Por otro, el mismo acrónimo sirve para resumir los comentarios de los alumnos sobre la tecnología que se les ofrecía:

D – *Design*: apreciaban un diseño inteligente, es decir, claro y no necesariamente elaborado o extravagante.

I – *Implementation*: es decir, facilidad de acceso al programa desde cualquier sitio y poder trabajar sin conexión.

S – *Support*: esta vez se referían al apoyo técnico y valoraban especialmente que se entendiera con facilidad.

C- *Compatibility*: la compatibilidad de los programas, sistemas operativos, etc.

1. Premisas básicas de los enfoques socioconstructivistas y humanistas y consecuencias de su aplicación en la enseñanza virtual

Algunos de los aspectos señalados por los estudiantes en el estudio de Coomey y Stephenson se pueden relacionar directamente con principios de los enfoques socioconstructivista y humanista que, por otro lado, son los enfoques que se están discutiendo más hoy en día. No olvidemos que

la pedagogía no se puede concebir como una disciplina aislada. Los cambios se producen gracias a la influencia de diversas disciplinas que finalmente llevan a un cambio de enfoque. Vale la pena entrar de forma sucinta en las bases teóricas para estos enfoques.

Por los resultados de los estudios que se han hecho en el marco de la psicología cognitiva, psicología constructivista y educativa y psicología humanista sabemos que en el aprendizaje desempeñan un rol decisivo determinados procesos cognitivos, así como emociones.

Según recoge Wolff (1996) aprender significa reestructurar y reorganizar con la ayuda de estrategias y operaciones mentales los conocimientos y habilidades conocidos para poder integrar los nuevos. Los estudios de psicología constructivista, por otro lado, nos indican que estos procesos de construcción están determinados por la autoorganización (Wolff 1996:548, haciendo referencia a Piaget), es decir, una vez que se inicia el proceso de reestructuración es previsible tan sólo hasta cierto punto cuál será exactamente el resultado. Desde fuera sólo se puede influir mínimamente sobre el “producto” del aprendizaje. Ahora bien, si recogemos las conclusiones a que se ha llegado en el marco de las teorías socioconstructivistas (Vygotsky 1978, entre otros) o, como también se las ha dado en llamar, “socioculturales” (Lantolf 2000, entre otros) parece que la interacción social y la exposición total a aquello que queremos aprender fomentan de forma considerable la activación de las operaciones mentales necesarias para que se pueda producir el aprendizaje. Según Vygotsky (citado en Lantolf 2000:17), el espacio adecuado para que se produzca aprendizaje, es la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). Esta, como remarcan Kiraly y Lantolf, no debe entenderse como una característica del aprendiente sino que es “the product of a particular, situated, pedagogical relationship” (Mercer citado en Kiraly 2000:41) que proporciona oportunidades (“affordances” en palabras de van Lier, 2000:252) para que los aprendices desarrollen sus facultades mentales.

El aprendizaje se produce cuando los aprendices *transforman* a partir de la imitación en colaboración con participantes más expertos en el marco de su ZDP lo que se les ofrece. Para que realmente se lleve a cabo la *transformación* es importante que el discurso sea contingente (cf. van Lier 2000), es decir, que los aprendices sean vistos como seres capaces de comunicarse y que el conflicto cognitivo que se tiene que resolver se encuentre a su alcance, es decir, que partiendo de su conocimiento actual puedan ir más allá y siempre en un contexto significativo que tenga sentido y que responda a sus necesidades. El aula y los contextos en los que se produce el aprendizaje se convierten así en un espacio de diálogo donde se negocian significados. Este tipo de situación es la que se conoce como “andamiaje” o “scaffolding”.

El enfoque socioconstructivista aplicado a la enseñanza virtual se aparta, por tanto, de los enfoques transmisionistas _que se basan en la interacción únicamente bidireccional entre el alumno y el ordenador_, al poner en juego las siguientes premisas:

- i. aprender a resolver los problemas en equipo,
- ii. aprender y construir significados en colaboración con los demás
- iii. dar énfasis a la coordinación de proyectos,
- iv. desarrollar destrezas profesionales: resolución de problemas, documentación y trabajo en equipo,
- v. favorecer el aprendizaje significativo,
- vi. incentivar la autonomía del alumno al darle la responsabilidad última de la calidad del producto,
- vii. promover la realización de talleres,
- viii. realizar clases centradas en el alumno,
- ix. realizar proyectos auténticos (actividad de mundo real),
- x. realizar simulaciones (actividad pedagógica),
- xi. respetar y beneficiarse de la diversidad entre los alumnos, ya que cada uno aporta lo que mejor sabe hacer para la consecución del proyecto.

Los profesionales involucrados en la gestión, diseño e impartición de cursos, tanto presenciales como virtuales, parecen además estar de acuerdo en que la clave del éxito reside en la relación que se establece entre los participantes en el proceso educativo. Varios estudios subrayan la importancia de la afectividad en el entorno pedagógico (Arnold (ed.) 1999; Brown 1971; Csikszentmihalyi 1990; Davis, Garside, and Rinvoluceri 1998; González Davies 2002, 2004; Moskowitz 1978; Roger y Olson 1982; Rogers 1994; Schumann 1997)

En este sentido, desde el punto de vista emocional, el enfoque pedagógico humanístico se perfila como adecuado para conseguir una actuación que los integrantes de la comunidad de aprendizaje consideren satisfactoria (Damasio 1994; Goleman 1996). A continuación proponemos algunos puntos de este enfoque que pueden aplicarse a la enseñanza virtual:

- a. Respetar la inteligencia emocional:
 - aumentar la autoestima,
 - desarrollar la voluntad y la responsabilidad.

- b. Respetar las inteligencias múltiples:

- desarrollar en mayor o menor medida, según la asignatura y sus objetivos, diseño y procedimientos, las diferentes inteligencias descritas por Howard Gardner (1996, 1999): lingüística-verbal, matemática-lógica, visual-espacial, corporal-kinestética, rítmica-musical, interpersonal e intrapersonal.
- c. Respetar los ritmos de aprendizaje, ya que cada alumno organiza su tiempo acorde con sus necesidades, pero cumpliendo con los plazos de entrega y citas sociales en línea (*chats*, foros, etc) sin la supervisión constante del profesor.
- d. Desarrollar las siguientes habilidades de relación, llevándolas a cabo de forma virtual:
 - convencer a los compañeros y compañeras,
 - justificar las propias decisiones,
 - negociar con el cliente potencial o real,
 - negociar con los compañeros y compañeras,
 - organizar el tiempo y cumplir con los plazos de entrega.
 - reconocer los errores y enmendarlos,
 - valorar las soluciones aportadas y escoger las más adecuadas para la consecución satisfactoria del proyecto.

2. Los nuevos roles del profesor y de los alumnos

Según el enfoque de enseñanza-aprendizaje adoptado, el rol del profesor podrá oscilar entre el de transmisor o conferenciante y el de guía o consejero. Desde la perspectiva humanista y socioconstructivista, este último rol es el más adecuado. La labor del profesor consistiría en presentar, guiar, e irse retirando para, finalmente, desaparecer, permitiendo así que el alumno se convierta en un agente independiente. Asimismo, debe proporcionar el andamiaje apropiado en cada momento adaptándose a la zona de desarrollo próximo que explicamos arriba. Es decir, debe ayudar al alumno a cubrir la distancia entre lo que sabe y lo que quiere o necesita saber en el grado justo (Vygotsky 1978, Kiraly 2000).

El aula se concibe así como taller de aprendizaje en el que, con el apoyo del profesor los estudiantes se marcan un objetivo de aprendizaje, adoptan un plan de acción y trabajan en el marco de proyectos cuyos resultados intercambian, presentan y evalúan entre ellos. Los materiales, tanto los de contenido como los de proceso(cf. ya en Breen 1990 “content” y “process materials”), se encuentran en el aula (presencial o virtual) organizados por temas a

disposición de los estudiantes y son ellos quienes deciden –con el soporte del docente– qué materiales necesitan para alcanzar su objetivo. Para que esto sea posible el alumno debe ser consciente de los procesos de aprendizaje y haberse marcado un objetivo concreto. Es decir, tanto el profesor como el alumno se implican en las decisiones que conlleva el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Queremos subrayar, sin embargo, la importancia de la introducción paulatina al cambio de roles (cf. González-Davies 2004 y Esteve/Cañada/Arumí 2003). Porque, así como para el profesor no es fácil adoptar el rol de facilitador, tampoco lo es para los estudiantes hacerse responsables de su aprendizaje, es decir, comportarse como aprendientes autónomos.

La autonomía en su forma más radical pone al aprendiente en posición de tomar por sí mismo todas las decisiones importantes relativas a su aprendizaje. Sin embargo, estamos de acuerdo con Esteve/Arumí/Cañada (2003) en que “la autonomía total es un objetivo demasiado idealista” y en que hay grados de autonomía. Lo que es básico es que el aprendiz disponga de “la **voluntad** de tomar la responsabilidad de su propio aprendizaje” (Esteve/Arumí/Cañada 2003). Esta “voluntad” hay que potenciarla y el profesor como guía y facilitador debe poner a disposición del estudiante instrumentos que le ayuden a planificar, seguir y evaluar su proceso de aprendizaje, especialmente en el entorno virtual.

Este cambio de rol y el desarrollo del material que necesita el alumno para trabajar según este enfoque lleva en una mayoría de casos a que en un entorno virtual, el profesor deba reciclarse y adquirir nuevos conocimientos relacionados con las TIC, aprender a relacionarse socialmente en línea, seleccionar el material que puede encontrarse en Internet, moderar los debates, escribir los materiales, estar dispuesto a pasar un mayor tiempo trabajando con el grupo, además de relacionarse con otros profesionales como los técnicos informáticos o multimedia y otros profesores a fin de impartir su asignatura, algo que no sucede habitualmente en la enseñanza presencial.

Estos últimos puntos no deben infravalorarse ya que recogen la preocupación manifestada con mayor asiduidad por los colectivos de profesores que han empezado a impartir sus clases en línea. Además, todavía prevalece la idea de que trabajar en un entorno virtual es más “fácil” que hacerlo de manera presencial. Nada más lejos de la realidad. Ocupa mucho tiempo y supone, además de un cambio de mentalidad, la adquisición de nuevos conocimientos, tanto tecnológicos como sociales. Por tanto, las instituciones deben entender que hay que motivar al profesorado, ya que el tipo de relación laboral repercutirá en la calidad final del producto.

Los alumnos, por su lado, tendrán que aprender a participar autónoma y activamente en el proceso de aprendizaje: aprenden a aprender, una habilidad que les será necesaria en el mercado laboral actual, explorando y utilizando estrategias de selección, interpretación y evaluación del material al que pueden acceder en las distintas fuentes de información. Todo ello en colaboración con el profesor y los demás miembros de su equipo o de su clase. Por tanto, pasan de ser sujetos pasivos a agentes activos de su propio proceso educativo.

Conclusiones

La clave pedagógica, el *método*, pues, no reside en el instrumento (el ordenador), sino en la persona sentada al teclado (quien diseña los módulos según su *enfoque* de la asignatura). Por tanto, en la educación virtual tienen cabida muchos métodos, desde los que se centran en una clase magistral donde se ofrece la información en forma escrita y se proponen ejercicios de memorización y un resumen individual de lo expuesto, hasta asignaturas cuya docencia se centra en premisas humanistas o socioconstructivistas que promueven la realización del trabajo colaborativo de los alumnos en el espacio virtual con *chats*, foros de discusión e incluso proyectos auténticos compartidos. Ambos métodos pueden ser válidos dependiendo de la edad, motivación, ritmo e historial de aprendizaje del grupo de alumnos. Un aprendizaje satisfactorio, pues, depende, por un lado, de la labor de un docente profesional conocedor de la gama de posibilidades que se ofrecen y capaz de adaptarlas a las necesidades e intereses de cada comunidad de alumnos, y, por otro, de la actitud y aptitudes que estos aporten. Esperamos que la falta de preparación pedagógica y el afán de lucro no supongan un destierro de las TIC, algo que podría pasar según algún anuncio de enseñanza de idiomas:

En la academia Brighton se aprende por meses.

Inglés Francés Alemán Italiano Español Catalán Japonés Chino Ruso Árabe

Antes del próximo domingo **Ahorrate 400 €**

*Sin financiaciones, ni ordenador
ni multimedia, ni subvenciones.*

Brighton

Academia de idiomas tradicional

Elige tus horarios de las 7 de la mañana a las 10 de la noche.

El curso 3 horas a la semana (facultativo) tiene el viernes o el sábado.

Viernes	Sábado
10 a 13	11 a 14
13 a 16	14 a 17

3 horas a la semana en 2 días

Horarios

7 a 8:30 *
8 a 9:30
9:30 a 11 *
11:00 a 12:30
14 a 15:30
16 a 17:30 *
17:30 a 19
19 a 20:30
20:30 a 22

Intensivos todos los meses del año

Horarios

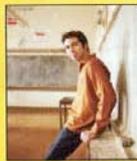
7:30 a 10 *
10 a 12:30
13:30 a 16
16 a 18:30 *
17 a 19:30
19:30 a 22

Todos los horarios son para Inglés. Para los demás idiomas son válidos todos aquellos que tienen su versión.

Abiertos todos los centros



idiomas con método tradicional



El B.T.S.® es un Curso a tu medida. Eliges 3 ó 10 horas de clase a la semana. Nuestro método está basado en las personas, con profesores nativos, licenciados y expertos en los idiomas que imparten. Estarás en un grupo reducido de compañeros (7 alumnos de media entre todos los grupos).

**2,50 €
= 416 ptas.
a la hora**

Ejemplo: curso de 200 horas lectivas con profesor nativo

Teléfono gratuito: 900 15 77 15

Rbla Catalunya 66
entre C/ Aragó y C/ Valencia

Pelayo 52
a 50 m. de Plaza Catalunya

Via Augusta 166
entre C/ Muntaner y C/ Tàrrer

Fabra i Puig
(Vela 41 bajos, esquina Fabra i Puig)

Badalona:
Sant Pere 4

Sabadell:
Sant Antoni M^o Claret 1, 3^o

Lleida:
Lluís Companys 3

Referencias bibliográficas

Arnold, J. (ed.), *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
--- Valero, A. (trad.), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, Madrid, Cambridge University Press, 2000.

Breen, M. "Paradigmas actuales en el diseño de programas de lenguas." *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 1990, 7-8, 7-32.

Brown, G. 1971. *Human Teaching for Human Learning. An Introduction to Confluent Education*. New York: The Viking Press.

Coomey, M. y J. Stephenson, "Online Learning: It is all about dialogue, involvement, support and control – according to the research", en Stephenson, J. (ed.), *Teaching and Learning Online: Pedagogies for New Technologies*, Kogan Page: Sterling, VA, pp. 37-52, 2001.

Csikszentmihalyi, M., Flow. The Psychology of Optimal Experience, New York: Harper Perennial, 1990.

Damasio, A., Descartes' Error: Emotion, Reason and the Human Brain, New York: Avon, 1994.

Davis, P., B. Garside, and M. Rinvoluceri, Ways of Doing, Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

Esteve, O./Cañada,D./Arumi,M. "Hacia la autonomía del aprendiz en la enseñanza de lenguas extranjeras en el ámbito universitario". Bells 12/2003.Monographic Issue: The Teaching of Foreign Languages in Higher and Adult Education.

<http://www.publicacions.ub.es/revistes/bells12/> [consulta on line 2004]

Gardner, H., et al., Intelligence. Multiple perspectives, Fort Worth, Tex.& London: Harcourt Brace College,1996.

Gardner, H., Intelligence reframed. Multiple Intelligences for the 21st Century, New York: Basic Books, 1999.

Goleman, D., Emotional intelligence; Why it can matter more than IQ, London: Bloomsbury, 1996.

González Davies, M., "Humanising Translation Activities: Tackling A Secret Practice", Humanising Language Teaching Journal, University of Kent: Pilgrims, <http://www.hltmag.co.uk/jul02/mart2.htm>, julio, 2002.

González Davies, M. (coord.), Secuencias. Tareas para el aprendizaje interactivo de la traducción especializada, Barcelona: Octaedro, 2003.

González Davies, M., Multiple Voices in the Translation Classroom. Activities, Tasks and Projects, Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins, 2004.

Kiraly, D., A Social Constructivist Approach to Translator Education. Empowerment from Theory to Practice, Manchester: St. Jerome, 2000.

Lantolf, J.(ed). Sociocultural Theory and Second Language Learning. Oxford:Oxford University Press, 2000.

Lys, F., "It's the pedagogy, not the technology, we have to worry about: Developing new tasks for a changing language curriculum", Fremdsprache lehren und lernen, FLuL (25), 1999.

Moskowitz, G., Caring and Sharing in the Language Class: A Sourcebook on Humanistic Techniques, Rowley, Mass.: Newbury House, 1978.

Richards, Jack y Theodore Rodgers, Approaches and methods in language teaching, Cambridge: Cambridge University Press, 1986/2001.

--- Castrillo, José María y María Condor, (trads.), Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas, Madrid: Cambridge University Press, 1988.

Roger, E. y W. B. Olsen, "Cooperative Learning and Social Studies", en Cooperative Language Learning, Kessler (ed.), Hemel Hampstead: Prentice Hall, 1992.

Rogers, C., Freedom to Learn, Ohio: Charles E. Merrill, 1994.

Schumann, J.H., The Neurobiology of Affect in Language, Boston: Blackwell, 1997.

Van Lier, L. "From input to affordance: Social-interactive learning from an ecological perspective." Lantolf, J.(ed). Sociocultural Theory and Second Language Learning. Oxford:Oxford University Press, 2000, 245-259.

Vygotsky, L.S., Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes, Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

Wolff, D."Kognitionspsychologie und Fremdsprachendidaktik". Informationen Deutsch als Fremdsprache. 1996/5, 541-560.

©CiberEduca.com 2005

La reproducción total o parcial de este documento está prohibida sin el consentimiento expreso de/los autor/autores.

CiberEduca.com tiene el derecho de publicar en CD-ROM y en la WEB de CiberEduca el contenido de esta ponencia.

® CiberEduca.com es una marca registrada.

©™ CiberEduca.com es un nombre comercial registrado