



**Universidad Nacional de La Plata**

**Carrera de Especialización en Docencia Universitaria**

**Trabajo Final Integrador:**

**Propuesta de capacitación en escritura en inglés para  
alumnos de Geofísica de la Facultad de Ciencias  
Astronómicas y Geofísicas (UNLP) a través de la  
implementación de TAC**

**Propuesta de intervención**

**Directora: Mag. Silvia Cecilia Enríquez**

**Prof. y Trad. Públ. Erica Elena Scorians**

**Ayudante Diplomada de la cátedra Inglés I**

**Facultad de Ciencias Astronómicas y Geofísicas**

**Jefe de Trabajos Prácticos del Curso Introductorio a las Carreras en Inglés**

**Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación**

**Universidad Nacional de La Plata**

**Fecha de entrega: 25 de abril de 2016**

# ÍNDICE

<b>1. PRESENTACIÓN</b> .....	<b>2</b>
<b>2. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA Y SU CONTEXTUALIZACIÓN</b> .....	<b>3</b>
<b>3. JUSTIFICACIÓN DE LA RELEVANCIA DE LA IMPLEMENTACIÓN DEL PROYECTO</b> .....	<b>7</b>
<b>4. ANTECEDENTES</b> .....	<b>10</b>
<b>5. PROPÓSITOS DEL PROYECTO</b> .....	<b>13</b>
5.1 PROPÓSITO GENERAL.....	13
5.2 PROPÓSITOS ESPECÍFICOS .....	13
<b>6. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA</b> .....	<b>15</b>
<b>7. DESARROLLO METODOLÓGICO</b> .....	<b>37</b>
7.1 DESTINATARIOS .....	37
7.2 METODOLOGÍA.....	37
7.2.1 <i>Modalidad virtual</i> .....	37
7.2.2 <i>TAC seleccionadas y su enseñanza</i> .....	39
7.2.3 <i>Rol de docentes y alumnos</i> .....	39
7.2.4 <i>Contenidos y su organización</i> .....	40
7.2.5 <i>Actividades: integración de las cuatro macro habilidades</i> .....	42
7.2.6 <i>Material de consulta</i> .....	44
7.2.7 <i>Entrega y corrección de las tareas de redacción</i> .....	47
7.2.8 <i>Estrategias de evaluación durante la capacitación</i> .....	50
7.3 RECURSOS NECESARIOS .....	52
7.4 EQUIPO DOCENTE RESPONSABLE DEL PROYECTO .....	52
7.5 DIFUSIÓN DEL PROYECTO .....	53
7.6 EVALUACIÓN DEL PROYECTO .....	54
7.7 COMUNICACIÓN Y SOCIALIZACIÓN DEL PROYECTO .....	55
<b>8. CRONOGRAMA DE TRABAJO</b> .....	<b>56</b>
<b>9. CONCLUSIONES</b> .....	<b>57</b>
<b>10. BIBLIOGRAFÍA</b> .....	<b>60</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>67</b>
<b>1. ENCUESTA INICIAL</b> .....	<b>68</b>
<b>2. PROGRAMA: EXAMEN DE INGLÉS DE LA CARRERA DE GEOFÍSICA</b> .....	<b>70</b>
<b>3. ENCUESTAS DE OPINIÓN PARA LOS PARTICIPANTES DEL PROYECTO</b> .....	<b>72</b>
3.1 ENCUESTA A ESTUDIANTES .....	72
3.2 ENCUESTA A DOCENTES/TUTORAS .....	72
<b>4. PRESENTACIÓN DE LA CAPACITACIÓN Y DE LA RED EDMODO A LOS ESTUDIANTES</b> .....	<b>73</b>
<b>5. ACTIVIDADES DISEÑADAS (A MODO DE EJEMPLO)</b> .....	<b>76</b>
5.1 MÓDULO 1: “ESCRIBAMOS SOBRE NUESTRA VIDA PERSONAL” .....	76
5.2 MÓDULO 2: “ESCRIBAMOS SOBRE NUESTROS VIAJES” .....	85
5.3 MÓDULO 3: “ESCRIBAMOS SOBRE TEMAS DE GEOFÍSICA” .....	89
<b>6. RESOLUCIÓN N.º 74/15, EXPEDIENTE 1100-1157/11, FCAG</b> .....	<b>97</b>

## 1. Presentación

El plan de estudios vigente de la carrera de Geofísica<sup>1</sup> de la Facultad de Ciencias Astronómicas y Geofísicas (FCAG) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) no incluye la enseñanza de inglés, a pesar de que los alumnos deben rendir un examen final en esa lengua. El presente trabajo plantea una propuesta de intervención académica que consiste en paliar en alguna medida esa carencia mediante la implementación de una capacitación en la escritura de textos en inglés. Esta iniciativa está destinada a los estudiantes de Geofísica que no tengan conocimientos de lengua inglesa suficientes para aprobar las partes del examen en las que deben desarrollar esta habilidad. Se propone implementarla a través de una serie de actividades de práctica que incluyen el empleo de herramientas tecnológicas y de la red social educativa Edmodo<sup>2</sup>. De esta manera, los estudiantes podrán prepararse para resolver las tareas de escritura del examen con práctica guiada por la docente/tutora, con quien podrán tener intercambios regulares y de quien recibirán retroalimentación, lo que favorecerá el proceso de aprendizaje.

Nuestra propuesta es innovadora, fundamentalmente porque incorpora el uso de TAC, es decir, de tecnologías de la información y la comunicación (TIC), pero miradas desde el punto de vista de su utilidad para aprender, almacenar y compartir conocimientos, en un proyecto de trabajo virtual, que propicia la colaboración entre docentes y alumnos a través del empleo de una red social educativa.

Nuestro propósito es que, mediante la realización de las actividades de esta capacitación, los alumnos estén en mejores condiciones de aprobar las tareas de escritura del examen final.

Por otra parte, en búsqueda de una solución a la inexistencia de una cursada de inglés para los alumnos de la carrera de Geofísica, a fines de 2014 el Centro de Estudiantes y algunas de las autoridades de la FCAG se comunicaron con el Gabinete de Inglés de esta facultad (en adelante, el

---

<sup>1</sup> Véase en <http://www.fcaglp.unlp.edu.ar/area-docente/secretaria-academica/carreras-de-grado/planes-de-estudio/geofisica/plan-ano-2006>.

<sup>2</sup> <https://www.edmodo.com/>.

Gabinete)<sup>3</sup>. Como esta necesidad había sido diagnosticada en nuestro proyecto de trabajo final, en el que ya se había diseñado el plan de esta capacitación en inglés, el Gabinete propuso este proyecto como una posible respuesta a ese problema. Así, fue presentado a la Comisión de Enseñanza del Consejo Directivo (CD) de la FCAG para su evaluación. La Comisión elaboró un dictamen favorable, que fue aprobado en la sesión del 26 de marzo, Resolución N.º 74 del CD del 7 de abril de 2015 (Anexo 6), y la capacitación comenzó a implementarse a partir de abril de 2015.

En consecuencia, incluimos aquí también los resultados de los aspectos de dicha capacitación que coinciden con lo que estaba previsto en el presente trabajo, que son parciales debido a su reciente implementación. Cabe aclarar, sin embargo, que la capacitación implementada es una puesta en práctica de este proyecto con modificaciones, debido a que esta tiene como fin desarrollar *todas* las macro habilidades en lengua inglesa (escritura, producción oral, escucha y lectocomprensión) y es semipresencial.

## **2. Descripción del problema y su contextualización**

En la FCAG se dictan tres carreras: Geofísica, Astronomía, y Meteorología y Ciencias de la Atmósfera. En las dos últimas, los planes de estudios incluyen dos asignaturas anuales de inglés: “Inglés I” e “Inglés II”, aunque en Meteorología y Ciencias de la Atmósfera aún no se han implementado porque son asignaturas de cuarto y quinto año y esta carrera comenzó a dictarse en 2013.

Según el plan de estudios de Geofísica vigente desde 2006, “en cualquier momento de su carrera, [los estudiantes] deberán aprobar un examen que acreditará un nivel mínimo de conocimientos de inglés”<sup>4</sup>. Sin embargo, estos alumnos no tienen la posibilidad de cursar alguna asignatura en la que se impartan estos conocimientos. Consideramos que la inclusión de al menos una materia anual de inglés en este plan de estudios sería la mejor solución, ya que de ese modo existiría una cátedra destinada a la enseñanza de estos

---

<sup>3</sup> La autora del presente trabajo es miembro del equipo de trabajo del Gabinete desde abril de 2010.

<sup>4</sup> Corchetes nuestros.

conocimientos y, por consiguiente, no sería necesario que el Gabinete brinde la capacitación que se está implementando actualmente ni que prepare material de práctica para este único examen final.

Este examen incluye los contenidos de “Inglés I” e Inglés II”<sup>5</sup>. El nivel requerido para aprobarla es equivalente al que se alcanza luego de cursar la segunda de estas asignaturas, es decir, equivale al nivel A2 según los estándares del *Marco común europeo de referencia para las lenguas*<sup>6</sup> (MCER).

La prueba consta de una parte escrita y otra oral. La parte escrita debe ser aprobada en primer lugar para poder rendir la oral, que también debe ser aprobada. La calificación final resulta del promedio de las dos.

El examen escrito está dividido en las siguientes secciones<sup>7</sup>:

1) lectocomprensión de un texto de especialidad breve por medio de preguntas que deberán responderse en inglés;

2) uso de la lengua tanto en un texto de especialidad en el que deberán colocarse los verbos (proporcionados en infinitivo entre paréntesis) en el tiempo verbal correcto como en una conversación que deberá completarse con palabras o frases que se adecuen al contexto;

3) comprensión auditiva de un texto breve con preguntas de verdadero o falso o con opción múltiple;

4) redacción de una carta, correo electrónico o *post* (es decir, la publicación de un mensaje en un blog o sitio web) de estilo informal en inglés;

5) lectura de un texto de especialidad en inglés, redacción de un resumen del texto en español y preguntas sobre la coherencia y cohesión del texto, que podrán responderse en inglés o en español.

---

<sup>5</sup> Me desempeño como Ayudante Diplomada Ordinaria de la cátedra de “Inglés I” de la FCAG desde mayo de 2011. Los programas vigentes de "Inglés I" y de "Inglés II" están disponibles en <http://www.fcaglp.unlp.edu.ar/area-docente/gabinete-de-ingles/programas-ingles-1-y-2-vigentes-ano-2013>. Véase el programa del examen de inglés de Geofísica como Anexo 2.

<sup>6</sup> [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/) y [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Cadre1\\_en.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Cadre1_en.asp) (texto original en inglés).

<sup>7</sup> Para mayor información, hay un examen modelo disponible en <http://www.fcaglp.unlp.edu.ar/area-docente/Gabinete-de-ingles/examen-modelo-ingles-2>.

El examen oral es individual y consiste en un diálogo con un docente sobre temas relacionados con la vida cotidiana de los alumnos, su pasado y sus planes futuros.

Si bien este examen no constituye un problema para todos los estudiantes de Geofísica, sí lo es para aquellos que:

- necesitan revisar lo que aprendieron de inglés en alguna etapa anterior,
- tienen un conocimiento de esta lengua inferior al nivel A2 del MCER, o bien
- nunca estudiaron inglés.

El Gabinete habitualmente brinda orientación y apoyo a estos alumnos para compensar la ausencia de una asignatura. Sin embargo, no ha podido ofrecer una mayor asistencia debido a que los recursos humanos de los que dispone son reducidos. A continuación se describen las acciones realizadas hasta el momento:

- Preparar un examen modelo de Geofísica y algunas actividades de práctica de lectura y escucha, que actualmente están publicados en la sección del Gabinete de la página web de la FCAG<sup>8</sup> con sus respectivas respuestas.
- Ofrecer horarios de consulta en el Gabinete, que se publican a través de esta página web. No obstante, a pesar de que en muchos casos se han aclarado dudas, principalmente las de aquellos estudiantes con más conocimientos de inglés, en algunas ocasiones los alumnos solo se acercaron unos días antes del examen con más inquietudes de las que se podían resolver en tan corto tiempo. En consecuencia, no fue posible explicarles los temas de un modo que contribuyera a que afianzaran y sistematizaran dichos conocimientos y que el aprendizaje fuera significativo para ellos.
- Invitar a los estudiantes a asistir a "Inglés I" e "Inglés II" en carácter de oyentes. Sin embargo, a pesar de que en estas asignaturas se

---

<sup>8</sup> <http://www.fcaglp.unlp.edu.ar/area-docente/Gabinete-de-ingles>.

desarrollan las cuatro macro habilidades de comunicación en lengua inglesa (lectocomprensión, comprensión auditiva, producción escrita y oral) en el nivel requerido, actualmente se trabaja únicamente con textos científicos de Astronomía. Por consiguiente, los alumnos de Geofísica no pueden desarrollar las competencias lingüísticas en inglés con textos de su disciplina. Otra cuestión por considerar es que muchos de los estudiantes que se beneficiarían con esta posibilidad no pueden hacerlo por superposición horaria con las asignaturas de su propia carrera.

En el marco de la capacitación antes mencionada, a partir de mayo de 2015 también se ha invitado a los alumnos a:

- Concurrir a los encuentros presenciales semanales, cuyo objetivo es desarrollar la oralidad en inglés. Estos encuentros son optativos y tienen una duración de una hora y media.
- Participar en esta capacitación a través de la red social Edmodo. Actualmente, se incluyen algunas actividades de práctica de lectocomprensión, escucha, uso de la lengua (gramática y vocabulario) y escritura solo en el nivel equivalente al de la asignatura “Inglés I” de la carrera de Astronomía. Aún no se han diseñado actividades en un nivel equivalente al de los contenidos de “Inglés II”. Asimismo, solo se ofrece una actividad de escritura con devolución de un docente una vez por mes. Si bien esto es un avance en cuanto a la solución del problema planteado en este trabajo y surge, precisamente, a partir de las ideas presentadas en él, consideramos que la práctica de escritura debe ser más frecuente para que los alumnos puedan obtener mejores resultados, como explicaremos en el apartado 6.

Además de lo expuesto, aún es necesario diseñar *actividades de escritura y de uso de la lengua* para que *todos* los alumnos de Geofísica puedan desarrollar las cuatro macro habilidades comunicativas en inglés en el

nivel requerido para aprobar el examen final, aun cuando el número de estudiantes con estas características no sea tan elevado<sup>9</sup>.

### 3. Justificación de la relevancia de la implementación del proyecto

En ausencia de alguna asignatura de inglés en la carrera de Geofísica, en este trabajo proponemos una solución para la escritura de textos en esta lengua. Hemos optado por capacitar a los alumnos en esta macro habilidad principalmente por las siguientes razones:

- La escritura es muy difícil de aprender si el alumno no cuenta con la retroalimentación de un docente que lo guíe en dicho proceso.
- Es necesario realizar una práctica frecuente de esta macro habilidad para poder escribir de forma apropiada.
- Hasta el momento se han diseñado muy pocas actividades para ejercitar la redacción de textos en inglés y solo se ha hecho en el nivel equivalente a los contenidos de "Inglés I".
- Aprender a escribir en inglés favorece el desarrollo de la gramática utilizada por los alumnos y de sus repertorios léxicos, lo que, a su vez, los ayudará a emplear la lengua con más precisión en todo el examen.
- En el examen hay *varias* secciones en las que los alumnos deben desarrollar la escritura, específicamente en las 4 y 5 (aunque en esta última se redacta en español).

Por otro lado, la enseñanza del vocabulario y la gramática (uso de la lengua) no tiene la misma prioridad que la de la escritura, ya que los estudiantes pueden adquirir los dos primeros tipos de conocimientos con

---

<sup>9</sup> Según un relevamiento realizado por el Departamento de Alumnos de la FCAG en diciembre de 2013 y otro realizado en diciembre de 2015, el promedio de alumnos de Geofísica que rindió el examen final de inglés de 2007 a 2014 es de 8 por año. En 2014 solo 3 alumnos rindieron el examen final. Muy probablemente esto se deba al incremento del nivel de inglés en las asignaturas "Inglés I" e "Inglés II" de Astronomía a comienzos de 2014 y, por consiguiente, del nivel requerido para aprobar el examen de inglés de Geofísica. En 2015, sin embargo, rindieron 14 alumnos. En la mesa de examen de marzo de 2016 rindieron 6 alumnos, uno de los cuales participó en la capacitación implementada en la FCAG.



menos ayuda de un docente y, además, muchos de estos se profundizan al aprender a escribir, como recién explicamos.

Si bien la asistencia ofrecida por el Gabinete al iniciar el plan de este trabajo no contemplaba la producción oral, se decidió que esta no formara parte de nuestra propuesta, fundamentalmente porque es más conveniente enseñar esta macro habilidad de modo presencial (o bien virtual pero, por lo menos, sincrónico), ya que necesita de un interlocutor capacitado para orientar el proceso. De hecho, en la capacitación que se está desarrollando actualmente la oralidad se practica en los encuentros *presenciales*, como ya mencionamos.

Por otra parte, se decidió no incluir como destinatarios de esta propuesta a los alumnos que nunca hayan aprendido inglés, por dos motivos:

- Uno metodológico, ya que no se podría hacer este tipo de práctica con quien no tenga algún conocimiento previo de inglés.
- El otro fáctico, porque es usual que los alumnos de Geofísica hayan estudiado inglés en algún momento de su vida.

Esta decisión aumenta la relevancia de nuestro proyecto, ya que está destinado a la mayoría de los estudiantes. En el caso de que algún alumno de esta facultad no haya estudiado inglés con anterioridad, lo que sería una excepción, se requeriría, además, de un tipo de solución diferente de la que proponemos aquí. Por ejemplo, el diseño de un curso especial *antes* del comienzo del módulo 1 de “Inglés I”.

Con el fin de recabar datos que sean útiles para hacer que nuestro proyecto sea viable y enriquecedor para los estudiantes destinatarios y también para las docentes participantes, en julio de 2013 se realizó una encuesta a las docentes del Gabinete—dos de las cuales ejercen la profesión desde hace más de veinte años en la FCAG—. Los resultados de esta encuesta reflejan que el proyecto tiene muy buena aceptación entre las encuestadas. Todas ellas coincidieron en afirmar que la práctica preparada por el Gabinete no es suficiente para ayudar, sobre todo, a los alumnos con menos conocimiento de la lengua inglesa y también que el trabajo colaborativo es enriquecedor y puede desarrollarse de forma muy adecuada mediante el empleo de TAC. También

respondieron que estarían dispuestas a participar de un proyecto como el que proponemos aquí. Esto muestra la importancia que este proyecto tiene para todos los miembros del Gabinete.

Por último, por una cuestión de principios creemos que el hecho de que los alumnos de una carrera no tengan una asignatura que deben rendir para poder graduarse implica que están en desventaja. Se afirma que la Universidad tiene la doble función de proporcionar formación profesional y general a los estudiantes y, además, favorece la inclusión de todos. Sin embargo, coincidimos con Pérez Gómez (1998: 26) en que

...bajo la ideología de la igualdad de oportunidades en una escuela común para todos, se desarrolla lenta pero decisivamente el proceso de clasificación, de exclusión de las minorías y de ubicación diferenciada para el mundo del trabajo y de la participación social.

Al respecto, consideramos que si tenemos en cuenta que, en la práctica, la enseñanza de inglés no es igual en todas las escuelas y que algunos alumnos también han tenido la posibilidad de avanzar en el estudio de esta lengua en otras instituciones, es decir, como una actividad extraescolar, las oportunidades laborales y de participación social no serán las mismas para todos ellos. Quienes tengan un buen conocimiento de esta lengua al finalizar la escuela secundaria no tendrán dificultad en rendir el examen final de inglés mencionado. Sin embargo, aquellos estudiantes cuyos conocimientos de esta lengua sean muy básicos al comenzar sus estudios universitarios, no podrán aprobarlo sin antes haber estudiado sus contenidos con la asistencia de un(a) profesor/a particular. A nuestro entender, la universidad debe compensar esta carencia y brindarles las herramientas y conocimientos necesarios para que ellos también puedan rendir el examen con éxito. De lo contrario, aquellos que hayan podido acceder a una mejor educación en esta lengua tendrán mejores posibilidades de desarrollo profesional que aquellos que tengan un conocimiento básico de esta.

Debemos ser conscientes de que la contradicción entre las apariencias formales y las realidades fácticas señalada por Pérez Gómez también existe en la Universidad, como resulta evidente en lo recién expuesto. Es nuestro desafío

transformar las prácticas pedagógicas y sociales en el aula y en la institución, al igual que nuestras funciones y competencias como profesores, a través de alguna intervención que logre la inclusión y formación integral de todos sus destinatarios.

#### **4. Antecedentes**

Nuestra propuesta tiene en cuenta varios desarrollos de la UNLP en la enseñanza virtual como antecedentes e iniciativas de los cuales se consideran conocimientos y experiencias que contribuirán a la realización de esta propuesta de intervención.

Parte de nuestra información proviene de algunas de las actividades que ha desarrollado la Dirección de Educación a Distancia y Tecnologías<sup>10</sup> desde su creación en 2004. Esta Dirección está compuesta por varias áreas que trabajan en conjunto, de las cuales destacaremos las que nos han brindado capacitación<sup>11</sup> y asesoramiento en cuanto a la selección de un entorno virtual adecuado para lograr nuestros objetivos y, asimismo, nos ofrecen recursos útiles para diseñar nuestro proyecto:

- *Área de Capacitación y TIC*, que está integrada por educadores y profesionales de Ciencias de la Educación y que se ocupa de la formación de profesores de la UNLP en las dimensiones pedagógicas, didácticas y tecnológicas de la inclusión de TIC en las propuestas de enseñanza en distintas modalidades (presencial, extendida, semipresencial y a distancia), entre otras funciones, y

---

<sup>10</sup> Para más información sobre esta Dirección, desplegar el menú de “Dirección de EaD” en el siguiente enlace: <http://www.entornosvirtuales.unlp.edu.ar/>

<sup>11</sup> De septiembre a noviembre de 2013, la autora del presente trabajo cursó y aprobó el seminario “Formación de profesores en el uso de la herramienta blogs de cátedras. Conceptos básicos para profesores que desarrollarán blogs de cátedras en la UNLP”. Esta capacitación fue útil para comprender los objetivos de un blog de cátedras y sus características y aprender a emplearlo y, en consecuencia, descartarlo como herramienta para nuestro proyecto, como explicaremos a continuación.

- *Área de Aulas y Cursos*, cuyo equipo de profesionales trabaja junto con estos profesores en el desarrollo de estrategias que propicien el uso de TIC en el aula para lograr procesos de innovación en las prácticas educativas, además de acompañarlos y asesorarlos en la implementación de propuestas mediadas por las tecnologías digitales.

Asimismo, *Didáctica y TIC*, el blog de la Comunidad virtual de práctica *Docentes en línea*<sup>12</sup>, que es una actividad de extensión de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP, también es muy útil para nuestro proyecto porque ofrece lecturas sobre la metodología del empleo de las TIC en la educación e instructivos sobre el uso de algunas de estas tecnologías, de los cuales seleccionaremos algunas ideas para diseñar las actividades. En dicha comunidad participan docentes que están interesados en compartir ideas, experiencias e inquietudes justamente sobre el uso didáctico de las herramientas virtuales disponibles en la red, entre otros temas.

Otras dos propuestas que enriquecerán, principalmente, la fundamentación teórica del presente trabajo son las siguientes:

- *La aventura de innovar con TIC. Aportes conceptuales, experiencias y propuestas*<sup>13</sup>, que fue fruto del trabajo conjunto entre docentes y alumnos del Seminario “Taller Estrategias de trabajo colaborativo para el aula con redes sociales virtuales y otros asistentes online” (Profesorado en Comunicación Social de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP) durante 2014.
- El Programa Institucional de Extensión del Aula con TIC y Educación a Distancia de la Facultad de Trabajo Social de la UNLP (gestión 2014-2018), uno de cuyos objetivos es

...comenzar a problematizar sobre la formación del docente universitario brindando elementos que le permitan diseñar e implementar un tipo de ambiente lo más interactivo posible reconociendo las ventajas de la tecnología como herramienta instrumental y cognitiva y como medio para abordar el conocimiento

<sup>12</sup> <http://blogs.unlp.edu.ar/didacticaytic/>.

<sup>13</sup> El libro puede descargarse del siguiente enlace: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/46322>

de las diversas disciplinas. La Facultad de Trabajo Social viene construyendo de la mano de la Dirección de Educación a Distancia e Innovación en el Aula y TIC de la UNLP un largo camino en relación a la incorporación de recursos y herramientas TIC a través de algunas experiencias pilotos en el marco de Programa Institucional de Ingreso, seminario de grado, blogs de cátedras<sup>14</sup>, proyectos de extensión y formación docente. (Aguinaga, 2014: 1)

Como mencionamos al comienzo del trabajo, seleccionamos la red social Edmodo como entorno virtual para nuestro proyecto. Por ello, también investigamos sobre el uso de esta red en otras instituciones pertenecientes a la UNLP. Si bien se han realizado algunas experiencias en los colegios secundarios de esta universidad, en general se la ha empleado como un entorno virtual de apoyo a una asignatura, seminario o taller. Por lo tanto, no son muchos los antecedentes en cuanto al uso de esta red de los que podamos nutrirnos para nuestra iniciativa.

En cuanto a la enseñanza de inglés con herramientas tecnológicas en entornos virtuales, se tiene en cuenta en particular la experiencia de los cursos a distancia de la Escuela de Lenguas de la UNLP<sup>15</sup>, porque contribuyen al diseño de nuestro proyecto con respecto al enfoque general de un espacio virtual, al tipo de actividades propuestas, a los recursos utilizados y a los sitios de interés sugeridos.<sup>16</sup>

---

<sup>14</sup> En este enlace, se incluye un informe sobre la experiencia del blog del ingresante (ingreso 2012): [http://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/informe\\_blog\\_ingresantes.pdf](http://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/informe_blog_ingresantes.pdf)

<sup>15</sup> Para mayor información sobre estos cursos, véase <http://www.escueladelenguas.unlp.edu.ar/escuela-virtual/escuela-virtual/cursos-a-distancia/caracteristicas> y [http://www.unlp.edu.ar/uploads/docs/enriquez\\_los\\_cursos\\_a\\_distancia\\_de\\_la\\_escuela\\_de\\_lenguas\\_de\\_la\\_unlp.pdf](http://www.unlp.edu.ar/uploads/docs/enriquez_los_cursos_a_distancia_de_la_escuela_de_lenguas_de_la_unlp.pdf). Los cursos que se dictan actualmente son los siguientes: "Curso de lectocomprensión en inglés" y "Taller de escritura de textos académicos".

<sup>16</sup> Gran parte de la experiencia en educación virtual de la autora de este trabajo se enmarca en algunos de los proyectos antes mencionados, es decir, que algunas de las ideas propuestas aquí son fruto de sus prácticas docentes. Como coordinadora de la comunidad de práctica virtual *Docentes en línea* de noviembre de 2014 a diciembre de 2015 y como co-directora a partir de 2016, ha aprendido a participar en este tipo de comunidades y construido conocimientos relacionados con el empleo de las TIC en educación trabajando colaborativamente con el resto de sus integrantes. También fue tutora de un taller virtual sobre el uso de las TIC para la enseñanza y el aprendizaje, dictado por varios miembros de esta comunidad, de mayo a julio de 2015. Asimismo, fue docente de inglés de algunos cursos de la sección de cursos especiales de la Escuela de Lenguas de la UNLP entre 2012 y 2014, en los cuales aprendió a corregir textos escritos mediante el empleo de herramientas digitales.

## **5. Propósitos del proyecto**

### ***5.1 Propósito general***

Diseñar una propuesta de capacitación en la escritura de textos en inglés para alumnos de Geofísica de la FCAG a través de una serie de actividades, mediante la implementación de TAC y por medio de la red social educativa Edmodo. El objetivo principal de estas actividades es que los alumnos adquieran conocimientos sobre la organización interna de los distintos tipos textuales que se evalúan en el examen y sobre la lengua en uso en estos tipos de textos (se diseñarán principalmente actividades de ampliación de vocabulario y de uso de las estructuras gramaticales y los tiempos verbales correspondientes al nivel A2 del MCER, que se desprenderán naturalmente de la lengua utilizada en los textos seleccionados) y que redacten textos similares, con un grado de coherencia acorde al nivel.

Además de propiciar el desarrollo de la escritura en inglés en el nivel mínimo requerido para la aprobación del examen de inglés de dicha carrera, esta capacitación favorecerá la adquisición de habilidades o destrezas relacionadas con el uso de herramientas y recursos útiles para el estudio o trabajo tanto presencial como virtual, con las que los estudiantes podrán continuar aprendiendo en forma autónoma a lo largo de sus vidas.

Asimismo, al hacer uso de recursos virtuales, los participantes experimentarán nuevas vías de comunicación y tendrán asistencia personalizada en un contexto más interactivo y colaborativo. También se ampliará el banco de material didáctico provisto por el Gabinete, que contará con nuevas actividades diseñadas por sus miembros en formato digital.

### ***5.2 Propósitos específicos***

- Propiciar el desarrollo de la escritura en inglés en el nivel A2 del MCER a través de actividades de redacción de los mismos tipos textuales que se incluyen en los contenidos del examen de inglés de Geofísica (Anexo 2).

Con este fin, también se elaborarán actividades basadas tanto en la lengua utilizada en los textos seleccionados (ya sea de inglés de uso cotidiano o de especialidad) como en la organización interna de estos.

- Afianzar estrategias de estudio básicas, como el uso de materiales de consulta, ya sean virtuales o no, y específicas del aprendizaje de la lengua inglesa, como el uso del diccionario bilingüe y monolingüe.
- Fomentar la adquisición de destrezas y hábitos de trabajo propios de la educación virtual, como la búsqueda de información en línea.
- Enseñar a los alumnos destinatarios del proyecto a utilizar las herramientas TAC y los recursos en línea que sean útiles para escribir mejor en inglés, a través de su uso concreto en actividades de preparación para el examen.
- Fomentar el uso de la lengua inglesa durante la capacitación para que los alumnos tengan más exposición a la lengua y la puedan emplear para realizar tareas concretas, como enviar una consulta en inglés a la tutora.
- Facilitar nuevas vías de comunicación entre estudiantes y docentes y entre estudiantes entre sí a través de herramientas digitales, a fin de que los alumnos tengan un seguimiento tutorial fluido y aprendan a trabajar en forma colaborativa en un espacio virtual.
- Ampliar oportunidades y contribuir a la consecución de un sistema educativo más personalizado para el grupo de estudiantes que requiera apoyo o práctica para aprobar el examen en contextos significativamente más interactivos, donde la personalización se equilibre con la colaboración.
- Acrecentar el banco de datos y de material didáctico del Gabinete para que puedan utilizarlo tanto las docentes actuales de las cátedras de inglés de Astronomía como los futuros docentes de las asignaturas de inglés de la carrera de Meteorología y Ciencias de la Atmósfera.

## 6. Fundamentación teórica

En primer lugar, reflexionaremos sobre la naturaleza de una intervención, ya que nuestro trabajo es precisamente una propuesta de este tipo. Remedí (2004) señala que todo proceso de intervención implica tomar una posición, ubicarse en el lugar de una práctica situada (donde existen tensiones entre lo instituido y lo instituyente), negociar con otro u otros desde la diferencia y comprender que ninguna modificación será rápida ni resultará necesariamente como la hayamos planificado. Para Antelo (2005: 173, 181), cualquier definición de educación incluye la idea de intervención, de "pretender forzar el comportamiento del otro" y afirma que "es en los resultados no buscados ni sabidos donde el encuentro que supone la (incalculable) experiencia educativa tiene lugar". Debemos planificar esta capacitación, por consiguiente, a partir del contexto particular que condiciona las prácticas educativas vigentes en la FCAG con el fin de proponer cambios para mejorar la situación actual, pero comprendiendo que no se puede prever todo cambio en un proceso de innovación y que, además, en este proyecto confluyen distintos intereses. Es decir, esta intervención no está impulsada por cuestiones meramente educativas, sino también individuales, institucionales, sociales y políticas.

Ese incalculable encuentro con el otro es, en términos de Nassif (1984: 187), un "*proceso bipolar*, movilizado tanto horizontal (influencia mutua entre individuos y grupos) como verticalmente (influencia entre generaciones)", un proceso dinámico y complejo. Coincidimos con Meirieu (1998: 71) en que la educación "ha de centrarse en la relación entre el sujeto y el mundo humano que lo acoge. Su función es permitirle construirse a sí mismo como 'sujeto en el mundo': heredero de una historia en la que sepa qué está en juego, capaz de comprender el presente y de inventar el futuro".

Al igual que Freire (1970: 90), entendemos a la educación como una práctica de la libertad y consideramos importante superar la contradicción entre educadores y educandos ya que "nadie educa a nadie, ni nadie se educa a sí mismo, sino que los hombres se educan entre sí (o en comunión) mediatizados por el mundo".



Con el fin de lograr que el sujeto se construya a sí mismo, debemos centrar la enseñanza en los alumnos, en comunión con otros sujetos. Los principios del constructivismo, que en psicología es una teoría explicativa de los procesos de aprendizaje a partir de conocimientos ya adquiridos, proporcionan ideas que pueden asistirnos en la creación de entornos colaborativos, centrados en el alumno y que favorezcan el pensamiento crítico y autónomo. Según Vigostky (1978: 86), existen dos niveles en el desarrollo de un ser humano: un *nivel real* y un *nivel potencial*. El desarrollo real señala la capacidad de una persona para resolver un problema por sí misma y el desarrollo potencial, en cambio, es un indicador del nivel al que esa misma persona podría llegar, de ser ayudada por otra u otras más capaces. La *zona de desarrollo próximo* es aquella zona que señala el desarrollo potencial al que se puede llegar con esa ayuda. Al ser el desarrollo una consecuencia del aprendizaje, este autor afirma que el docente cumple una función sumamente importante en dicho proceso social: la de facilitararlo.

Otro concepto del constructivismo que también nos orienta en nuestras prácticas profesionales es el de *andamiaje* de Bruner (1978), que hace referencia a una forma de descubrimiento guiado mediante el cual el docente va llevando de manera natural y espontánea el proceso de construcción del conocimiento del alumno. Este concepto nos ayuda a comprender de qué manera las acciones o intervenciones del docente se deben ajustar a las dificultades que presenta el alumno (a mayor dificultad, más ayuda; a menor dificultad, menos ayuda). Según este enfoque, los estudiantes aprenden activamente y construyen conocimiento nuevo basándose en su conocimiento previo en un contexto social gracias a las interacciones con sus pares. Para que los estudiantes construyan conocimiento significativo, es esencial que lo que el docente proponga sea algo que “valga la pena enseñar” (Salinas, 1994). En otras palabras, debemos seleccionar material que sea auténtico y relevante para el alumno y que, además, estimule el trabajo creativo, interactivo y colaborativo.

Además, los avances tecnológicos de la era digital en la que vivimos permiten que el proceso de enseñanza esté acompañado de otras posibilidades: “Si en la enseñanza tradicional la secuencialidad es el fundamento de toda propuesta educativa, los nuevos entornos de aprendizaje,

gracias a las posibilidades que brindan estas tecnologías [las TIC], posibilitan el proceso educativo interactivo, haciendo posible la educación virtual” (García Blanco, en García Aretio, 2007)<sup>17</sup>. Este mundo digital se caracteriza por el uso que hacemos cotidianamente de las TIC para relacionarnos con otras personas, aprehender lo que sucede a nuestro alrededor y participar o actuar en él.

En consecuencia, es necesario complementar los principios antes mencionados con el conectivismo de Siemens (2004a), que es una teoría del aprendizaje para la era digital, que integra los principios explorados por las teorías de caos, redes, complejidad y auto-organización.

Este autor analiza el aprendizaje mediado por las tecnologías digitales y lo define como

...un proceso que ocurre al interior de ambientes difusos de elementos centrales cambiantes, que no están por completo bajo control del individuo. El aprendizaje (definido como conocimiento aplicable) puede residir fuera de nosotros (al interior de una organización o una base de datos), está enfocado en conectar conjuntos de información especializada, y las conexiones que nos permiten aprender más tienen mayor importancia que nuestro estado actual de conocimiento.

El conectivismo es orientado por la comprensión que las decisiones están basadas en principios que cambian rápidamente. Continuamente se está adquiriendo nueva información. La habilidad de realizar distinciones entre la información importante y no importante resulta vital. También es crítica la habilidad de reconocer cuándo una nueva información altera un entorno basado en las decisiones tomadas anteriormente.

Desde esta perspectiva, nuestro conocimiento reside en las conexiones que formamos, con otras personas o con fuentes de información diversas. Ya no aprendemos en forma individual, sino en red. Por eso, consideramos que es imprescindible que los alumnos aprendan a visualizar patrones y a re-crearlos en medios y contextos diferentes para crear estructuras más personalizadas y complejas, y así adaptarse mejor a los cambios que surjan e ir formándose como pensadores críticos.

---

<sup>17</sup> Corchetes nuestros.

Para construir este tipo de conocimiento más complejo a partir de la información disponible en las redes virtuales, Méndez Acuña (2013) explica que “el individuo debe desarrollar habilidades de criterio para el discernimiento y ubicación de información que aporte y contenga el conocimiento requerido [... además de] estar en actitud de cambiar sus conocimientos y de estar actualizándose permanentemente”<sup>18</sup>. De este modo, el alumno tiene un rol activo en su proceso de aprendizaje y el docente se convierte en un guía que lo orienta en la construcción de su propia red de recursos para aprender.

Por estas razones, uno de los desafíos actuales para los docentes es lograr incorporar las TIC en sus prácticas con el propósito de favorecer el aprendizaje. Es esencial que, como profesionales e intelectuales, reflexionemos acerca del cambio filosófico y metodológico que implican los avances tecnológicos y que aprendamos a utilizar las TIC para emplearlas en las aulas físicas o en los entornos virtuales explotando sus potencialidades educativas. Además, las TIC influyen en nuestras maneras de leer, escribir y comunicarnos. Como explica Sadaba (2012), “las TIC no son simples herramientas, sino que se constituyen como productos culturales y como dispositivos simbólicos que implican prácticas sociales específicas” y, en consecuencia, los estudiantes deben conocerlas y saber utilizarlas para desempeñarse satisfactoriamente en los ámbitos educativos y profesionales por los que transiten.

Por ello, en este trabajo nos guiaremos por la noción de tecnologías del aprendizaje y del conocimiento o TAC, que, según Lozano (2011), “van más allá de aprender meramente a usar las TIC y apuestan por explorar estas herramientas tecnológicas al servicio del aprendizaje y de la adquisición de conocimiento”<sup>19</sup>. Las TAC son las herramientas digitales que se utilizan para estudiar, aprender, almacenar o compartir conocimientos<sup>20</sup>. Este uso pedagógico de las TIC, es decir, el empleo de las TIC como TAC implica cambiar el “aprendizaje *de* la tecnología” por el “aprendizaje *con* la tecnología”<sup>21</sup>. En otras palabras, este cambio está orientado totalmente al

---

<sup>18</sup> Corchetes nuestros.

<sup>19</sup> Citado por Enríquez, S. (2012).

<sup>20</sup> Por ejemplo, cuando una red social virtual se emplea solo para enviar fotografías a los amigos o para intercambiar información personal no es parte de las TAC.

<sup>21</sup> Cursivas nuestras.

desarrollo de competencias fundamentales como el aprender a aprender, como explica el mismo autor.

Para poder incorporar las herramientas digitales de un modo significativo en nuestras prácticas, los docentes debemos capacitarnos en su uso en las aulas a través de cursos que promuevan este aprendizaje. Como afirma Enríquez (2012a)<sup>22</sup>, “este tipo de formación resignifica las TIC y las pone al servicio del estudio y el trabajo”. Al emplear las TIC como TAC podremos aplicar lo aprendido en nuestros estudios y actividades laborales, trabajar de modo colaborativo con colegas y continuar aprendiendo por nuestros propios medios.

Otra de las características principales de nuestro trabajo es que se propone una capacitación virtual. Esto se debe a que las comunicaciones que se llevan a cabo digitalmente pueden ser sincrónicas y asincrónicas y, en consecuencia, el aprendizaje se convierte en independiente del espacio y del tiempo. La ventaja de ello es que se amplían las oportunidades de aprendizaje por parte de los alumnos.

Por otra parte, se decidió hacer uso de un entorno virtual de enseñanza y aprendizaje (EVEA), es decir, “un espacio educativo alojado en la web, conformado por un conjunto de herramientas informáticas que posibilitan la interacción didáctica” (Salinas, 2011: 1)<sup>23</sup>, porque este tipo de entornos favorecen la enseñanza centrada en el alumno y permiten generar más posibilidades de aprendizaje conectivo, además de organizar la propuesta de tareas y el seguimiento tutorial de los estudiantes tanto en el aula física como fuera de ella. Según esta autora (2011: 7-8), enseñar en un EVEA nos ofrece muchas posibilidades para la innovación, entre las cuales destaca:

- “...favorecer la adopción de un modelo de enseñanza centrado en el alumno. En este modelo el centro del proceso educativo son las actividades que tiene que desarrollar el alumno para apropiarse del conocimiento. Esto se debe a que el aprendizaje es concebido como un

---

<sup>22</sup> Esta autora aclara que algunos autores entienden la sigla TAC como “tecnologías del aprendizaje colaborativo”, pero que este no es el sentido que la bibliografía en general le da al acrónimo y que, si bien existen tecnologías que ayudan al aprendizaje colaborativo, estas son solo una parte de los recursos que pueden emplearse para el aprendizaje y el conocimiento.

<sup>23</sup> Esta autora se refiere a los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje como “entornos virtuales de aprendizaje” o “EVA”.

proceso activo e interactivo, que demanda la puesta en marcha por parte de los alumnos de habilidades de pensamiento de nivel superior en relación con el tema abordado (por ejemplo, analizar, sintetizar, conceptualizar, relacionar, interpretar, generalizar, clasificar, etc.), y también de mecanismos de interacción social con otros, tanto el docente como los propios pares [...],

- extender los límites espacio-temporales del aula presencial, ya que los procesos de enseñanza-aprendizaje pueden ampliarse más allá de su ámbito físico y fuera del horario asignado para el dictado de la asignatura [y]
- ampliar las oportunidades de comunicación. Las herramientas de comunicación del entorno, ya sean sincrónicas o asincrónicas, permiten que docentes y alumnos puedan comunicarse entre sí con distintos fines, tales como indicar consignas, responder consultas [...] De este modo, la ampliación de las posibilidades de comunicación contribuye a generar nuevas oportunidades de aprendizaje. Asimismo, esa ampliación favorece la tutoría y evaluación continua de los procesos de formación por parte del docente”<sup>24</sup>.

Por su parte, los alumnos pueden beneficiarse del material disponible en el entorno y organizar su tiempo y planificar sus tareas de manera más libre, ya que lo que haya sucedido en el EVEA en su ausencia seguirá disponible. Además, pueden personalizar su aprendizaje a través de las tutorías y, así, tener un rol más activo como aprendices tanto en este entorno como fuera de él y, de este modo, lograr ser más autónomos.

Teniendo en cuenta estas ventajas de los EVEA, exploramos los posibles entornos ofrecidos por la FCAG y la UNLP con el fin de decidir cuál de los disponibles sería el más apropiado para llevar a cabo nuestra propuesta. Sin embargo, esta búsqueda arrojó los siguientes dos resultados:

En primer lugar, la FCAG no cuenta con un campus virtual para asignaturas de grado, como ocurre en otras facultades de la UNLP. Tampoco tiene muchos antecedentes de proyectos educativos mediados por TIC. De

---

<sup>24</sup> Corchetes nuestros.

hecho, actualmente se están desarrollando muy pocos, de los cuales podemos destacar dos:

- El Curso de Nivelación (para ingresantes) a distancia, que es una de las tres modalidades en las que se dicta este curso a través de la plataforma Moodle<sup>25</sup>.
- El proyecto de extensión “Enseñando a enseñar Astronomía”, dirigido por la Dra. María Silvina De Biasi, que es un curso de capacitación dictado en la modalidad de aprendizaje combinado (*blended learning* en inglés)<sup>26</sup>.

En segundo lugar, los entornos administrados por la Dirección de Educación a Distancia y Tecnologías, Innovación en el Aula y TIC de la UNLP no pueden utilizarse o no son apropiados para poner en práctica nuestra propuesta por las siguientes razones:

- AulasWeb<sup>27</sup> y WebUNLP<sup>28</sup> son EVEA que se ponen a disposición de las unidades académicas y los institutos de investigación de esta universidad para desarrollar propuestas de cátedra o cursos de posgrado y proyectos de extensión. Sin embargo, no están destinados a propuestas de grado como la que presentamos aquí. Esta es una iniciativa que busca que esté disponible de forma permanente y, por consiguiente, no tiene fecha de finalización. Por ello, no es posible utilizar estos EVEA, que se habilitan solo por el tiempo en el que se llevará a cabo la propuesta, curso o proyecto del que se trate.
- Los blogs de cátedras<sup>29</sup>, que sí han sido pensados para carreras de grado y para ser empleados como una extensión del aula<sup>30</sup>, pero que,

---

<sup>25</sup> <http://www.fcaglp.unlp.edu.ar/ingreso/ingreso>

<sup>26</sup> <http://extension.fcaglp.unlp.edu.ar/proyecto/85/ensenando-a-ensenar-astronomia>

<sup>27</sup> <https://aulasweb.ead.unlp.edu.ar/aulasweb/>

<sup>28</sup> <https://webunlp.ead.unlp.edu.ar/>

<sup>29</sup> <http://blogs.unlp.edu.ar/>

<sup>30</sup> [http://www.unlp.edu.ar/articulo/2012/8/3/blogs\\_de\\_catedras](http://www.unlp.edu.ar/articulo/2012/8/3/blogs_de_catedras)

precisamente porque son blogs, no cuentan con las herramientas necesarias para que se puedan desarrollar todas las tareas requeridas en la presente intervención. Por ejemplo, estos blogs no disponen de una función para que los alumnos entreguen las tareas asignadas y la tutora les envíe sus correcciones. Por otro lado, son sitios públicos, no cerrados. Esto no resulta deseable porque, al ser abiertos, cualquier persona podría tener acceso a los trabajos de los alumnos y, además, podría interferir en el desarrollo de la capacitación, que está destinada a un grupo específico de personas.

Por lo tanto, en ausencia de un espacio virtual institucional que se adecue a nuestros propósitos, debimos buscar una solución alternativa. Nuestro análisis determinó que la herramienta más cercana al tipo de EVEA que necesitamos para esta capacitación son las redes sociales educativas. Uno de los beneficios de emplear una red social *educativa* es que los docentes pueden explotar los conocimientos que los alumnos tienen de las redes sociales y su buena predisposición a utilizarlas, pero esta vez con fines académicos, y fomentar una interacción docente/alumno más fluida fuera del aula. Además, según Castañeda (citada por De Haro en su presentación “Redes sociales en educación”, 2010), las redes sociales educativas tienen estas otras ventajas:

- favorecen el sentimiento de comunidad educativa;
- promueven el aprendizaje informal;
- incrementan la eficacia en el uso de las TIC;
- facilitan la coordinación del trabajo y el aprendizaje al interactuar los participantes en un espacio común, y
- fomentan y democratizan las relaciones.

Por otra parte, Castañeda y Gutiérrez (2010) indican que no solo es esencial aprender con las redes sociales y a través de ellas, sino que también

se debe aprender a vivir en un mundo de redes sociales, en el que es necesario que los usuarios sepan qué son y para qué las pueden utilizar.

Con respecto a esto último, al diseñar e implementar nuestra propuesta tendremos en cuenta que los alumnos las emplean mayormente para comunicarse con sus amigos y compartir información personal o de interés para ellos y que pueden tener dificultades al utilizar redes sociales diseñadas con fines educativos, como señala Fuentes Hurtado (2015) al comparar Facebook con Edmodo:

...ciertos alumnos, unos casi-adictos a las redes sociales, encuentran bastantes dificultades a la hora de manejar una nueva aplicación como es Edmodo, lo que lleva a pensar que los alumnos no tienen grandes conocimientos informáticos aunque pasen muchas horas conectados a Internet. Ellos han aprendido a usar las redes sociales más habituales para chatear con sus amigos, actualizar sus perfiles y compartir fotografías o información, pero se bloquean cuando tienen que usar nuevas aplicaciones que no conocen y que son, de alguna manera, impuestas por sus profesores.

Para sortear este obstáculo, tomaremos varias medidas antes del inicio de la capacitación y durante esta. Por ejemplo, realizaremos una reunión informativa sobre el uso de Edmodo antes de la implementación de la propuesta (véase el apartado 7.2.1) y compartiremos instructivos sobre el empleo de esta red, a través de ella, con los estudiantes.

Por todas las ventajas de las redes sociales educativas expuestas previamente, evaluamos tres de las más utilizadas y reconocidas en la actualidad: RedAlumnos<sup>31</sup>, Neo<sup>32</sup> y Edmodo. A pesar de que presentan características muy similares, Edmodo resultó la más conveniente fundamentalmente porque, a diferencia de las otras dos, la funcionalidad de la aplicación es plena en su versión gratuita (no existen versiones pagas) y porque está disponible tanto en inglés como en español (RedAlumnos no está disponible en inglés y Neo no está disponible en español; solo se han traducido

---

<sup>31</sup> <http://www.redalumnos.com/>

<sup>32</sup> <https://www.neolms.com/>



algunos títulos). La ventaja de poder cambiar de un idioma a otro con un simple clic es que nuestros destinatarios, en caso de no comprender alguna función de Edmodo al emplear la versión en inglés, podrían visualizar la interfaz en su lengua materna y, así, ahorrarían tiempo de búsqueda del significado de dicha función. Si, además, tenemos en cuenta que la competencia lingüística de los destinatarios corresponde a un nivel A1 del MCER, es muy probable que no comprendan todo el vocabulario en inglés utilizado en esta red.

Asimismo, Edmodo cumple con la siguiente lista de requisitos de nuestra capacitación:

- Es una red de *software* libre y gratuito, tiene una interfaz simple y es muy fácil de usar, ya que se asemeja a cualquier red social. En particular, es muy similar a Facebook, lo cual representa una ventaja porque les resulta familiar a los alumnos, quienes, como mencionamos anteriormente, en su mayoría ya utilizan esta red de modo habitual y son grandes aficionados a las redes sociales en general. También es amigable para los docentes, ya que no requiere habilidades de programación ni demasiado esfuerzo de implementación y diseño del espacio y les permite hacer un seguimiento del progreso de cada estudiante de un modo sencillo.
- Es un entorno cerrado y seguro. Cada docente crea una cuenta e invita a sus alumnos a un grupo de aprendizaje específico. Estos, a su vez, crean su propia cuenta y pueden interactuar con el docente y con el grupo cuando lo deseen o lo requieran las tareas. Además, el docente puede crear varios grupos independientes o hacer pequeñas agrupaciones dentro de un mismo grupo con las que se puede atender mejor a la diversidad.
- Presenta características que favorecen el proceso de aprendizaje de la lengua inglesa al permitir que se estimule la escritura, la participación y el intercambio de ideas a través de mensajes en esta lengua.
- Permite publicar encuestas y tareas con fecha de entrega. Esto último contribuye a facilitar que los estudiantes realicen las actividades

propuestas con cierta regularidad, ya que deben cumplir con un plazo determinado por la tutora.

- Ofrece la posibilidad de adjuntar archivos e incluir enlaces, asignar calificaciones y planificar eventos y tareas a través del calendario. Se puede visualizar por semana o mes según lo decida cada usuario, y elaborar distintos tipos de pruebas objetivas: “opciones múltiples”, “verdadero o falso”, “respuesta corta”, “rellena los huecos” y “unir”.
- Incluye un sistema de clasificación de contenidos que posibilita su división por áreas o temas, lo que facilita la búsqueda de información por parte de los docentes y alumnos. Esta división se puede realizar a través de la creación de distintas carpetas y subcarpetas dentro de “Mis ítems” en la biblioteca disponible en Edmodo, que se denomina “mochila” en la interfaz del estudiante:

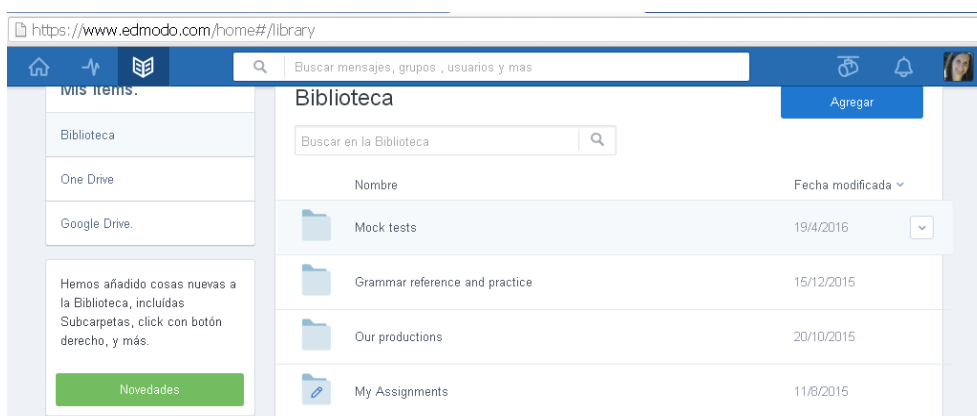


Fig. 1 Biblioteca de Edmodo

Además, recientemente se ha agregado una barra de búsqueda en la biblioteca (como se muestra en la imagen), lo que agiliza la búsqueda de información en ella.

- Cuenta con una aplicación gratuita para teléfonos celulares u otros dispositivos móviles. Una vez descargada, los estudiantes pueden acceder a Edmodo desde sus dispositivos y continuar aprendiendo en cualquier momento y lugar. Este tipo de aprendizaje se ha denominado aprendizaje móvil (*mobile learning* o *m-learning* en inglés) y uno de sus beneficios es que el proceso de aprendizaje se extiende más allá de la clase presencial.

- Dispone de un equipo de soporte y un centro de ayuda en español, en el que se incluyen manuales de uso para profesores y alumnos, respuestas a preguntas frecuentes, enlaces a *webinars* (conferencias o reuniones en línea) e instructivos sobre cómo usar los distintos recursos de Edmodo, entre otros.
- Cuenta con una comunidad de docentes, con quienes podrán intercambiar ideas, compartir experiencias docentes, material didáctico y recursos útiles para la enseñanza y el aprendizaje, además de hacer consultas. Así, los docentes pueden continuar su formación profesional aprendiendo de sus pares y con ellos, como miembros de esta comunidad.
- Actualmente tiene más de tres millones de usuarios activos, que colaboran en su mejoramiento al reportar al equipo de soporte los inconvenientes que tienen al emplear esta red o bien al compartirlos con la comunidad antes mencionada, con el fin de resolverlos.

Otra de las características de Edmodo que resulta beneficiosa para nuestra propuesta es que puede vincularse con Google Drive<sup>33</sup>. La integración de estas herramientas es muy simple: solo se debe pulsar “Conéctate a los Google Drive”:

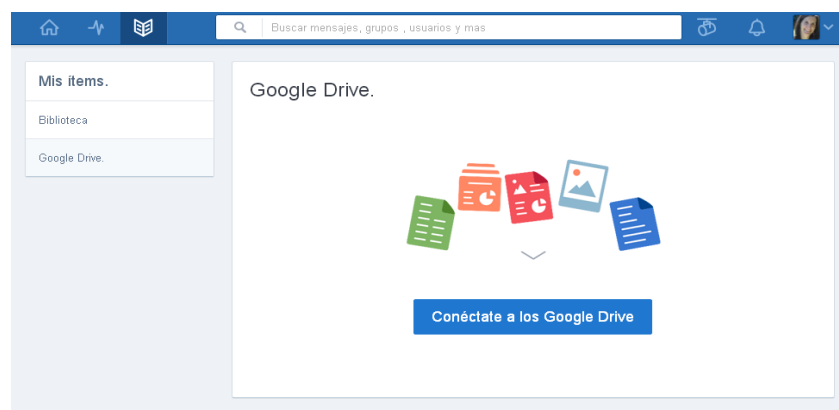


Fig. 2 Vinculación con Google Drive

y luego hacer clic en “Permitir”:

<sup>33</sup> [https://www.google.com/intl/es\\_ar/drive/](https://www.google.com/intl/es_ar/drive/)

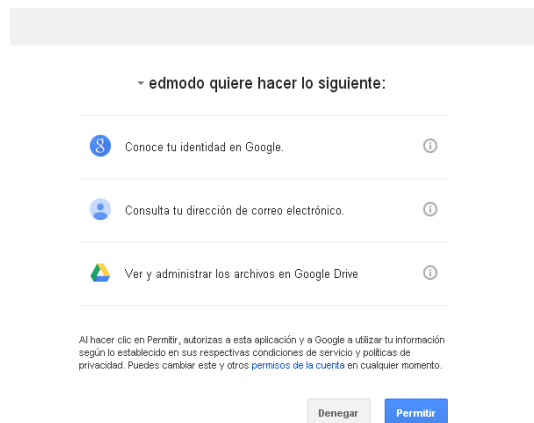


Fig. 3 Solicitud de permiso para vincular Edmodo con Google Drive

Si la docente/tutora o los estudiantes cuentan con una cuenta de correo electrónico de Google (Gmail<sup>34</sup>), pueden disponer de los archivos almacenados en sus cuentas, a través de Drive, en la biblioteca o mochila de Edmodo de un modo muy sencillo, como se explicará en el apartado 7.2. Por medio de las funciones de almacenamiento de Drive (Drive, Gmail y Google Fotos<sup>35</sup>), se pueden almacenar archivos adjuntos a correos electrónicos desde la cuenta de Gmail y crear copias de seguridad de las fotos directamente en Drive. Luego, se pueden organizar los archivos así almacenados y compartirlos.

Desde Edmodo, los recursos disponibles en la cuenta de Drive de la tutora son accesibles solo por ella y puede compartirlos con los alumnos a través de carpetas creadas en la biblioteca o como archivos adjuntos a un mensaje o tarea. Esto resulta conveniente porque los alumnos no pueden actuar sobre la organización de los recursos de las carpetas compartidas por ella, lo que previene inconvenientes como el cambio de ubicación de un documento o su eliminación de una carpeta. Ellos sí pueden crear sus propias carpetas en la mochila con fines organizativos personales. Podrán incluir enlaces o archivos compartidos tanto por la tutora como por sus compañeros en estas carpetas.

<sup>34</sup> <https://myaccount.google.com/intro> y <https://accounts.google.com/ServiceLogin?sacu=1&sc=1&continue=https%3A%2F%2Fmail.google.com%2Fmail%2F&hl=es&service=mail#identifier>

<sup>35</sup> <https://www.google.com/photos/about/?hl=es-419>

Esta vinculación de Edmodo con Google Drive es una de las ventajas de esta red, ya que Drive cuenta con los recursos necesarios para trabajar colaborativamente de modo virtual, permitiendo:

- Editar en línea, de manera simultánea o asincrónica, con las personas que tengan permisos de colaboración (comentar o editar), con los que es posible insertar comentarios.
- Invitar a otros usuarios a que editen, comenten o visiten/lean documentos concretos.
- Hacer posible que todas las personas que comparten un documento tengan su propia copia.
- Mantener, durante la edición en línea, una conversación (*chat*) específica con los colaboradores o lectores.
- Tener siempre disponible el historial de revisiones de los documentos, con la posibilidad de volver a cualquier edición. En el historial también queda registrado el nombre de los coautores y cada una de sus intervenciones.

Todas las tareas de redacción se realizarán y corregirán a través de Google Drive, como se detallará en el apartado 7.2.7. Para poder acceder a esta herramienta, no es necesario que los alumnos cuenten con una dirección de correo electrónico de Google. Sin embargo, disponer de una cuenta de Gmail permitirá que conserven sus producciones escritas y reflexiones aún después de que realicen las actividades de la capacitación que les resulten necesarias. Por otro lado, al disponer de esta cuenta, los estudiantes podrán utilizar otros servicios que ofrece Google si lo desean.

Teniendo en cuenta que la capacitación que proponemos está centrada en la escritura, debemos reflexionar acerca de sus características. Corpas y Madrid (2007: 170) explican que la escritura es una actividad difícil y compleja por razones psicológicas (el interlocutor no está presente), cognitivas (la escritura se aprende por instrucción y no de forma natural como sucede con la comprensión y expresión oral) y lingüísticas (se deben compensar las carencias de ciertos elementos presentes cuando hay interacción y

retroalimentación de un interlocutor, como la entonación). También influyen factores sociales y culturales, ya que “las tareas de escritura no son solo tareas individuales, sino parte de la participación social y cultural dentro de las comunidades discursivas” (Tapia Ladino *et al.*, 2011:6). Además, si la escritura es un proceso complejo y difícil en la lengua materna, las dificultades son aún mayores en una lengua extranjera, en la que la habilidad lingüística y comunicativa se encuentra en desarrollo.

Para los fines de esta propuesta, la escritura es concebida como un proceso, no como un producto final. Así ha sido explicada por los modelos cognitivos contemporáneos de la escritura, por ejemplo, los de Flower y Hayes, 1980; Collins y Gentner, 1980; Smith, 1982; Perera, 1984; Scardamalia y Bereiter, 1992. Estos modelos describen las operaciones mentales que tienen lugar cuando se escribe de un modo competente y sus autores proponen las siguientes interpretaciones de la escritura (Cuervo Echeverri y Flórez Romero, 1992):

- La interpretan como una habilidad compleja que impone al escritor una serie de exigencias simultáneas.

Estas exigencias pueden agruparse en demandas sobre el contenido (por ej., la persona que escribe debe ocuparse de buscar contenidos y generar nuevas ideas), el propósito (por ej., pensar a qué audiencia va dirigido y tener muy claro qué efecto quiere lograr) y la estructura del texto (por ej., decidir cómo organizar el texto según las convenciones establecidas en una comunidad determinada).

- Reconocen los subprocesos involucrados en el proceso total de componer un texto de calidad y la propiedad de recursividad que caracteriza la interacción entre estos subprocesos.

Se identifican tres subprocesos en el acto de escribir: *planeación* (o *planificación*), *transcripción/traducción* (o *redacción*) y *revisión/edición*. El subproceso de planear implica generar, capturar y manipular ideas, organizar, fijar metas, pre-escribir y especificar el texto, además de anticipar quién lo va a leer y cómo se quiere impactar a la audiencia. El de transcribir/traducir un texto se refiere al acto mismo de escribir sobre

el papel. La primera versión de un texto nunca puede ser el producto terminado. Lo que aquí importa es que el escritor dé rienda suelta a su pensamiento, siempre orientado por las decisiones tomadas en el subproceso de planeación. Si no se apoya en esta, correrá el riesgo de bloquearse, deslizarse y frustrarse por un buen rato hasta que tenga el coraje de volver a sentarse frente a una hoja en blanco. Como la primera versión, aparecerán otras, con la diferencia de que cada nueva versión estará más cerca del producto final. El subproceso de revisar/editar está relacionado con el perfeccionamiento sucesivo de la primera versión transcrita bajo la orientación del plan. El propósito de este momento es ajustar el texto a una serie de convenciones y modificar su organización para que finalmente sea óptimo y pueda ser leído fácilmente y con agrado. La revisión es un comportamiento sistemático y prolongado para evaluar y mejorar un segmento del texto. En contraste, la edición es una acción automática relacionada con las convenciones formales como son la ortografía, la puntuación, los tiempos verbales o la selección de vocabulario.

Uno de los aportes más importantes de los estudios contemporáneos sobre la escritura es haber comprendido que los subprocesos de planear, transcribir y revisar/editar son recursivos (van y vuelven). Esto quiere decir que no ocurren secuencialmente en el tiempo y que una vez que ha tenido lugar uno de ellos no se da por terminado. El ser recursivo significa, entonces, que es necesario salir de cualquiera de los subprocesos en cualquier momento de la composición del texto, para regresar a trabajar en cualquiera de los otros. Por ejemplo, si el escritor está revisando, es válido decidir transcribir de nuevo un párrafo porque no le “sonó” bien. Este ir y venir es un hecho natural del proceso de escribir, porque no es siempre posible anticipar desde la planeación el efecto real que tendrá lo que se escriba.

- Postulan estrategias para superar las restricciones que impone la tarea de escribir sobre la mente del escritor.

En la escritura, las principales fuentes de restricción provienen de (a) la cantidad de información que se debe procesar, (b) las demandas simultáneas de un número de subprocesos para componer y (c) las

limitaciones de la memoria a corto plazo. Las estrategias para manejar estas limitaciones incluyen automatizar las habilidades de bajo nivel con el fin de liberar espacio mental para manejar habilidades de más alto nivel; activar mecanismos de compartir el tiempo en forma sincronizada, de tal forma que se pueda pasar rápidamente de la composición a la producción escrita y viceversa, eliminando así la demanda de tener que atender simultáneamente a estas dos funciones; dividir el problema en tareas manejables; fijar prioridades, apoyarse en un procedimiento aprendido; planear qué decir, cómo decirlo y por qué decirlo. De todas maneras, lo que debe quedar claro es que la estrategia por excelencia para no dejarse abrumar por el complejo arte de escribir es planear.

- Identifican las diferencias que existen entre escritores expertos y escritores novatos.

Otro camino que han encontrado los investigadores para develar lo que ocurre en la mente del que escribe es comparar lo que sabe el que escribe bien con lo que no sabe el inexperto. La diferencia entre estos dos individuos radica en la metacognición. La persona que la tiene reúne tres condiciones: sabe cuáles son sus procesos mentales, ejerce control voluntario sobre ellos y puede hablar sobre ellos. En el caso de la escritura, esto marca la diferencia entre escritores expertos y novatos.

Una de las conclusiones a las que se puede arribar al concebir la escritura como proceso es que se debe enseñar la planificación y revisión/edición de los textos escritos para que los alumnos consigan una mayor eficacia en las metas pretendidas sobre el producto final. Es decir, la principal actividad radica en estos dos subprocesos.

Por ello, en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera es esencial que los estudiantes reciban retroalimentación por parte de un profesor porque necesitan de alguien que los guíe y les facilite su adquisición. Justamente en el momento de la revisión/edición de un texto el escritor comparte su texto con otros lectores en busca de una respuesta auténtica que le permita evaluar el grado en que ha cumplido su propósito. La docente/tutora actúa, así, como una de las lectoras principales de los escritos de los alumnos. Según Tapia Ladino *et al.* (2011:14), la retroalimentación permite avanzar al



estudiante, al hacerlo capaz de superar sus debilidades y reconocer sus fortalezas. En el caso particular de la enseñanza de la escritura, coincidimos con Persignan (2003)<sup>36</sup> en que la retroalimentación debe ser entendida como un diálogo en desarrollo más que como un comentario evaluativo unidireccional, lo que implica la contribución de varios participantes en la construcción social de un texto.

Además de la retroalimentación de la docente, utilizaremos los portafolios electrónicos o *e-portafolios*, en los que los estudiantes pueden recopilar evidencias de aprendizaje (por ejemplo, a través de la comparación de sucesivas reediciones de sus tareas de escritura) y reflexionar sobre el proceso de aprendizaje y sobre lo que aún necesitan aprender para alcanzar un determinado nivel de competencia en las actividades propuestas. Los portafolios estarán incluidos en la carpeta “Reflexionemos sobre nuestro aprendizaje”, que la tutora creará y compartirá en Google Drive (para mayor detalle, véase 7.2.8).

Otra de las conclusiones a las que arribamos por considerar la escritura como proceso es que es necesario integrarla con las otras macro habilidades para que los estudiantes puedan pasar por todo este proceso. Debemos exponerlos a una variedad de tipos textuales y tareas de lectocomprensión, escucha y discusión/producción oral, ya que, “debido a la naturaleza cognitiva y social de la producción de textos, el uso del lenguaje escrito se afianza gracias a la riqueza y a la diversidad de experiencias en producción y comprensión textual, actividades a las cuales se ven confrontados los individuos” (Marinkovitch, 2002: 52).

Con respecto a la riqueza de las experiencias de producción textual mencionadas, consideramos que para aprender a escribir, al igual que para desarrollar otras habilidades, se requiere la práctica constante. Como afirma Fontecilla (2004),

... Ésta brinda antes que nada experiencia, es decir, conocimiento de primera mano sobre los obstáculos más frecuentes en el acto de escribir y también sobre los recursos, estrategias y técnicas más fructíferas, aquellas que nos han permitido salir de nuestros apuros y bloqueos. Esto es importante pues tenemos

---

<sup>36</sup> Citada por Tapia Ladino, M. *et al.* (2011).

que reconocer que la redacción de cada escrito se presenta casi siempre con dificultades y exigencias bastante propias y singulares, razón por la cual cada vez que escribimos parece como si lo hiciéramos por primera vez. En cambio, la experiencia adquirida a través de la escritura frecuente nos permite ver las similitudes entre las nuevas tareas de redacción y las que ya hemos realizado con anterioridad [...] Un beneficio adicional de la práctica y de la experiencia adquirida a través de ella es el sentimiento, gradualmente adquirido, de confianza en uno mismo; escribir, no cabe duda, es todo un desafío, pero si lo hemos enfrentado con cotidianidad sabremos que podremos contra él.

Por estas razones, podemos afirmar que es necesario que la práctica de la escritura de textos en inglés se realice con más frecuencia de la que se ofrece en la capacitación que se está desarrollando actualmente en la FCAG, que es de una vez al mes.

Asimismo, en nuestra propuesta utilizaremos estrategias didácticas como las que propone Hughey (1983)<sup>37</sup> para la enseñanza de la escritura: presentar una tarea de escritura clara; enseñar el proceso de escritura estableciendo claramente los objetivos de cada etapa y partiendo de la generación de ideas y la elaboración de un plan para luego redactar el texto, revisarlo y editarlo; analizar y diagnosticar el producto de la escritura; proveer una audiencia real además de la del/de la profesor(a); compartir los escritos de los estudiantes entre ellos; avanzar desde lo conocido a lo desconocido; activar el conocimiento previo de los estudiantes; y enseñar las reglas, convenciones y orientaciones para escribir como un medio para desarrollar las ideas, ordenarlas y comunicarlas (véase 7.2.5 para mayor detalle sobre cómo se trabajará con estas estrategias durante la capacitación).

Además de las actividades individuales de redacción y uso de la lengua que propondremos en la capacitación, se diseñarán actividades de escritura colaborativa, ya que a través de esta modalidad de trabajo docentes y alumnos pueden aprender a buscar un consenso, acostumbrarse a reconocer los derechos de autor del otro, trabajar con hipertextos, lenguajes multimediales y con distintos tipos de discurso (expositivo, narrativo, descriptivo, argumentativo), reflexionar de manera crítica sobre el uso de herramientas

---

<sup>37</sup> Citado por Tapia Ladino, M. *et al.* (2011).

tecnológicas, observar, experimentar y reflexionar sobre la escritura como proceso dinámico, usar la propia voz para compartir reflexiones e ideas y generar conocimiento a partir de distintos puntos de vista (Gargiulo, 2013).

Con respecto a la evaluación en los procesos educativos, coincidimos con Santos Guerra (1995: 140) en que es un proceso de diálogo, comprensión y mejoramiento. Como acto de interrogación o problematización, su objetivo básico es proporcionar elementos para comprender lo que sucede en el aula (presencial o virtual) y para facilitar el proceso de aprendizaje de los alumnos y mejorar nuestra práctica docente. Como afirma Palou de Maté (1998), es importante encontrar en esta práctica un proyecto en el cual la meta dirija la acción, y sea esta direccionalidad lo que le otorgue sentido a la tarea del docente, que debe ser entendida siempre en el contexto sociohistórico en el que se inscribe el proyecto.

La evaluación del proyecto se realizará durante todo su desarrollo, según los criterios de evaluación propuestos por García Aretio (1998). Según él, el proceder de toda evaluación de calidad en una universidad debe contar con una serie de datos necesarios para la gestión de la institución y con unos indicadores de su rendimiento que ayuden a la continuada toma de decisiones para el mejoramiento, apoyada en los pertinentes juicios previos. Sin embargo, estos indicadores deberán definirse e interpretarse adecuadamente para lograr una comparación satisfactoria entre las metas esperadas y los logros alcanzados (García Aretio, 1998: 69-70).

Este autor propone un modelo de evaluación de la enseñanza en una universidad a distancia que ilustra las variables complejas y los elementos concurrentes en este tipo de educación. En dicho modelo se integran “seis ámbitos o dimensiones (contexto, metas, entradas o componentes, procesos, resultados y mejoras) a los que quedarán adscritos una serie de variables e indicadores. Si los niveles de coherencia, ajustes o relaciones entre estas dimensiones [...] son adecuados, la calidad [de la enseñanza] está asegurada” (García Aretio, 1998: 73)<sup>38</sup>. Estas dimensiones son las siguientes:

---

<sup>38</sup> Corchetes nuestros.

- Funcionalidad: coherencia entre objetivos, metas y resultados educativos y el sistema de valores, expectativas y necesidades culturales y socioeconómicas de una Comunidad.
- Eficacia: coherencia entre metas y objetivos educacionales considerados como valiosos y deseables en la institución universitaria, y los resultados alcanzados.
- Eficiencia: relación entradas/medios-producto. Esta relación debe entenderse en un sentido económico-administrativo y también pedagógico.
- Disponibilidad: coherencia entre las metas y objetivos propuestos institucionalmente y los recursos humanos, materiales y económicos de que puede disponerse para iniciar el proceso.
- Información: coherencia entre los resultados obtenidos y las propuestas de mejora consistentes en reforzar los puntos fuertes y combatir los débiles, que deberán volcarse en un informe al que tendrán acceso todos los miembros de la institución.
- Innovación: coherencia entre las mejoras propuestas para lograr las metas y la decisión de innovar y revisar las metas, entradas y procesos en los que se detectaron puntos débiles.

A pesar de que en este trabajo no se trata de evaluar la enseñanza en una universidad a distancia, estas variables y dimensiones son relevantes en nuestra propuesta y, por lo tanto, serán útiles para evaluarla (véase 7.6 para mayor detalle sobre cómo la llevaremos a cabo).

Además, para evaluar las tareas entregadas por los alumnos no utilizaremos notas numéricas, ya que este tipo de evaluación cuantitativa no es lo suficientemente constructiva para alguien que está aprendiendo a escribir en una lengua extranjera. Él/ella necesita otro tipo de devolución para mejorar su producción, que sea más detallada y que especifique en qué aspectos el texto producido se adecua a la consigna y es apropiado en cuanto a los contenidos lingüístico-discursivos del tipo textual en cuestión, y qué aspectos se deben revisar para mejorar dicha producción. Las correcciones más frecuentes en la enseñanza de la escritura de textos en inglés suelen estar relacionadas con la

coherencia del texto, el uso de estructuras verbales o tiempos verbales, el vocabulario y el registro utilizados. Una calificación numérica no da cuenta de esto.

Ahora bien, como en este caso se trata de evaluar trabajos mediados por las TAC, los portafolios electrónicos serán útiles para poder “dar un peso significativo a la auto-evaluación que el estudiante va haciendo de su propio trabajo” (Gros, 2011: 66).

Otra estrategia de evaluación que emplearemos es la evaluación por pares, que es muy recomendable para que los estudiantes se involucren en el proceso de evaluación. En este caso, “el estudiante reflexiona y valora los progresos presentados por algún compañero, aspecto que ayuda también a situar la propia progresión respecto al grupo y las propias posibilidades y limitaciones” (Gros, 2011: 66). Esta forma de evaluar invita a los estudiantes a emitir juicios críticos acerca del trabajo de sus compañeros y, en consecuencia, es una estrategia que se puede utilizar para mejorar la calidad del aprendizaje.

Por último, consideramos importante hacer hincapié en el rol fundamental que cumple la docente/tutora como mediadora en el proceso de aprendizaje de los alumnos. Esta mediación es esencial para que ellos no sientan que interactúan con una máquina, sino que existe una *persona* que se interesa por conocerlos como aprendices, que está disponible en todo momento para responder inquietudes y que los guía en el proceso de aprendizaje, facilitándoles el andamiaje necesario para que superen los obstáculos que se les presenten y puedan avanzar en el desarrollo de las macro habilidades de la lengua inglesa en el nivel requerido para aprobar el examen.

En definitiva, lo que se propone en la presente intervención académica es que la docente promueva el aprendizaje de los estudiantes mediante los recursos disponibles en Edmodo para que desarrollen la escritura de textos en inglés y mejoren su producción y, en segundo lugar, para que adquieran las destrezas digitales—o lo que algunos autores, como J. Vivancos<sup>39</sup>, denominan *competencia digital*—necesarias para continuar aprendiendo inglés de forma independiente y permanente. En este proceso de aprendizaje continuo, se

---

<sup>39</sup> Citado por Tallada, A. (2009).

debe tener en cuenta que “como las tecnologías y sus usos evolucionan, con ellos surgen nuevas habilidades y competencias y, por tanto, el enfoque de la competencia digital [o el enfoque desde el cual se trabaje] debe ser dinámico y revisarse regularmente” (Instituto de Tecnologías Educativas, Ministerio de Educación de España, 2011)<sup>40</sup>.

## **7. Desarrollo metodológico**

En esta sección describiremos los componentes principales del proyecto.

### **7.1 Destinatarios**

Los estudiantes de Geofísica que no estén en condiciones de aprobar el examen final de inglés porque no pueden cursar “Inglés I” o “Inglés II” como alumnos oyentes o porque la asistencia brindada por el Gabinete no les resulta suficiente.

También podrán beneficiarse los estudiantes de Geofísica que estén en condiciones de aprobar el examen, pero que deseen repasar algún tema específico, participar en las tareas propuestas o tener tutorías a distancia antes de presentarse al examen.

### **7.2 Metodología**

#### **7.2.1 Modalidad virtual**

La modalidad de trabajo será virtual, a través del empleo de la red social Edmodo, como ya mencionamos. Una de las ventajas de esta modalidad es que, una vez que se diseñaron las actividades, estas pueden utilizarse indefinidamente sin que sea necesario continuar elaborando otras. Esto

---

<sup>40</sup> Corchetes nuestros.

posibilita un mayor aprovechamiento de recursos y trabajo, ya que, luego de la etapa de diseño, los docentes a cargo de la capacitación solo tendrán que dedicarse al trabajo de la tutoría.

Otra de las ventajas es que los estudiantes podrán realizar las actividades de la presente iniciativa desde cualquier lugar físico. Es decir, esta modalidad resuelve un inconveniente muy común: la imposibilidad de que asistan a un curso, taller o capacitación presencial optativa debido a la alta carga horaria durante la carrera. Además, las tareas de redacción y edición de textos requieren mucho tiempo y, al trabajar virtualmente, ellos podrán administrar mejor sus horarios.

Con el fin de que los alumnos se informen sobre el presente proyecto, habrá una reunión inicial de dos horas en la que se explicarán los propósitos de la capacitación, la modalidad de trabajo y el uso de Edmodo (Anexo 4). Para facilitar los primeros pasos, se les pedirá a los estudiantes que lleven sus dispositivos móviles o computadoras para que, durante la reunión, puedan registrarse como usuarios, completar sus perfiles y enviar un mensaje breve de autopresentación al grupo. Este encuentro será una oportunidad para que la docente los asista ante cualquier dificultad que se les presente al utilizar Edmodo o cualquier otra inquietud que tengan. En caso de que la mayoría de los estudiantes no cuenten con un dispositivo, se utilizará la Sala de informática de la FCAG, que tiene aproximadamente 30 computadoras disponibles.

Los alumnos deberán registrarse en Edmodo con un código de grupo. Aquellos que no hayan podido asistir a la reunión, deberán solicitar el código enviando un correo al Gabinete o al correo institucional de la tutora. Una vez que tengan el código, podrán registrarse, completando el formulario correspondiente:



The image shows a mobile application interface for Edmodo. The title is 'Edmodo para Estudiantes'. Below the title, it says 'Únete a tu clase en menos de 2 minutos'. The form contains the following fields: 'Nombre' and 'Apellido' (Name and Surname), 'Código del Grupo' (Group Code) with a help icon, 'Usuario' (Username), 'Correo Electrónico (Opcional)' (Optional Email), and 'Contraseña' (Password). At the bottom, there is a green button labeled 'Regístrate Gratis'.

Fig. 4 Formulario de registro en Edmodo

Una vez registrados, los alumnos recibirán las primeras comunicaciones de la docente para comenzar a trabajar. En caso de ser necesario, la docente podrá crear varios grupos sobre la base de los diferentes grados de conocimiento previo que los alumnos tengan de la lengua inglesa.

### **7.2.2 TAC seleccionadas y su enseñanza**

En nuestro trabajo nos adherimos al planteo de Fornell y Vivancos (2009) de poner el acento en el uso de las herramientas digitales desde una perspectiva metodológica. Por ello, seleccionamos las siguientes TAC con el fin de que los alumnos desarrollen su expresión escrita en inglés: un EVEA (Edmodo) y Google Drive.

Debido a que somos conscientes de que no todos los estudiantes tienen el mismo grado de conocimiento de estas herramientas, se les enseñará a emplearlas solo si aún no saben hacerlo o si necesitan aprender algunas de sus funciones o aplicaciones para resolver las tareas. Esta enseñanza se hará por medio de instructivos diseñados por las tutoras o seleccionados de Internet y compartidos por ellas a través de la biblioteca, como se detalla más abajo.

Nuestra intención es que, al ponerlas en práctica, comprueben ellos mismos que estas herramientas facilitan el aprendizaje y la adquisición del conocimiento y que puedan transferir lo que aprendieron a otros contextos y situaciones de su vida actual y futura. Sin embargo, esta enseñanza será solo instrumental, es decir, ocupará un lugar secundario en la capacitación, ya que nuestro objetivo primordial es enseñar a escribir en inglés.

### **7.2.3 Rol de docentes y alumnos**

Las docentes del Gabinete cumplirán el rol de tutoras de los estudiantes que soliciten realizar esta capacitación, publicando tareas en forma periódica (una o dos tareas por semana, dependiendo del tiempo requerido para su realización) y proveyendo retroalimentación de las tareas entregadas. Si bien las tareas tendrán un plazo de entrega, podrán configurarse de modo tal que permanezcan visibles para su realización en una fecha posterior a la establecida.



Los estudiantes trabajarán en forma independiente y asincrónica. Podrán hacer consultas con la función “nota”, que permite enviar un mensaje solo a la tutora o a ella y al resto de sus compañeros e incluir enlaces o archivos y programar su envío, como se muestra en la imagen:

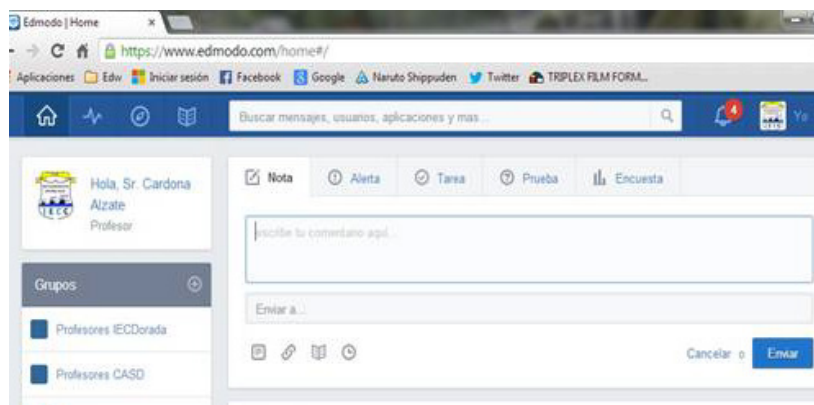


Fig. 5 Mensajería interna de Edmodo

Si los estudiantes deciden enviar un mensaje a todo el grupo en este espacio, todos lo podrán ver. La tutora, por su parte, tendrá que responder a todo el grupo si desea que todos puedan leer la respuesta. Además, los diálogos que se generen de este modo permanecerán disponibles para la lectura e intervención de nuevos participantes. La tutora también estará disponible para responder consultas de modo presencial, en los horarios de consulta del Gabinete.

#### **7.2.4 Contenidos y su organización**

La capacitación será teórico-práctica debido a las características de los contenidos del programa de examen de inglés de Geofísica. Las actividades se diseñarán con el fin de desarrollar las mismas habilidades lingüísticas relacionadas con la escritura que se evaluarán en el examen: redactar una carta, correo electrónico o *post* de estilo informal en inglés y resumir, en español, un texto de especialidad redactado en inglés. En el primer caso, se espera que los alumnos puedan transmitir información personal, describir y preguntar sobre la rutina propia y de otros, sobre las habilidades, los gustos, y preferencias, los planes y promesas, la formación académica y las actividades laborales propias y de otros, además de narrar experiencias propias y expresar

decisiones y opiniones. Para los textos científicos, además de la producción del resumen, se espera que los alumnos puedan reconocer aspectos relacionados con la coherencia y cohesión del texto. Por ejemplo, clasificar los conectores según su función en el texto e identificar referencias y cadenas léxicas.

La capacitación se estructurará a través de secuencias didácticas que denominaremos *módulos*. Habrá tres en total, diseñados según los contenidos ya mencionados. Esto permitirá ordenar el trabajo del estudiante y de la tutora y avanzar en el estudio de los procesos de escritura y aprendizaje de los procedimientos y contenidos lingüístico-discursivos de los tipos textuales sobre los que se trabaja.

Los módulos podrán estar sujetos a modificaciones según las necesidades e intereses de los estudiantes que efectivamente realicen la capacitación. Por ejemplo, podrá haber cambios en los temas que se trabajen o en el tipo de actividades incluidas en cada módulo. De esta manera, se busca personalizar el material y la práctica lo más posible. Los módulos propuestos son los siguientes:

- *MODULE 1: Writing about you and your lifestyle.*
  - a. *Family, friends and partners.*
  - b. *Hometown and moving homes.*
  - c. *Leisure activities and lifestyle.*

(Módulo 1: Escribamos sobre nuestra vida personal.

- a. La familia, los amigos y las parejas.
- b. Nuestra ciudad natal y futuros hogares.
- c. Actividades de tiempo libre y estilo de vida).

Este módulo estará compuesto por actividades de lectura y escucha, vocabulario, gramática y redacción de correos electrónicos, cuya finalidad principal será comunicar información personal (edad, nacionalidad, lugar de procedencia, residencia, familia, estudio/trabajo, intereses, deportes, actividades de tiempo libre y estilo de vida en general) en forma escrita a distintos destinatarios, en un registro informal de la lengua inglesa. A modo de ejemplo de este tipo de actividades, véase el Anexo 5.1.

- *MODULE 2: Writing about travelling experiences and plans.*
  - a. *Travelling for academic reasons & career prospects.*
  - b. *Travelling for pleasure & holidays.*

(Módulo 2: Escribamos sobre nuestros viajes.

- a. Viajes académicos y posibilidades de éxito profesional.
- b. Viajes por placer y vacaciones).

En este caso, los estudiantes trabajarán con actividades de lectura, vocabulario, gramática y redacción de *posts* o publicaciones en diversos sitios web, principalmente en blogs, cuya finalidad principal será compartir experiencias de viajes con fines académicos o por placer y planes de viajes futuros con distintos destinatarios, en un registro informal de la lengua inglesa. A modo de ejemplo de este tipo de actividades, véase el Anexo 5.2.

- *MODULE 3: Writing about geophysical topics*

(Módulo 3: Escribamos sobre temas de geofísica).

Aquí se incluirán actividades de lectura y análisis de textos de especialidad escritos en inglés, más específicamente, textos de divulgación de temas relacionados con la Geofísica. Se tendrán en cuenta los contenidos lingüísticos (por ejemplo, la identificación de recursos de coherencia y cohesión en un texto dado) y semánticos (por ejemplo, la organización interna del texto y la extracción de ideas principales y secundarias) incluidos en el programa y se enseñarán estrategias de redacción de resúmenes (en español). A modo de ejemplo de este tipo de actividades, véase el Anexo 5.3.

### **7.2.5 Actividades: integración de las cuatro macro habilidades**

Si bien el objetivo central de esta propuesta de intervención es desarrollar las habilidades de expresión escrita, la realización de las actividades presenta la ventaja de contribuir, aunque sea de modo indirecto, a

un cierto mejoramiento de las demás macro habilidades lingüísticas. Asimismo, se integrará la escritura con estas últimas, de las cuales la lectura ocupará un lugar central, principalmente porque la exposición a distintos tipos textuales ayudará a los estudiantes a ampliar sus repertorios léxicos y adquirir conocimientos sobre el género discursivo, la estructura del texto y su organización interna, la intención del autor y su mensaje y las convenciones utilizadas.

Por consiguiente, se incluirán distintos tipos de tareas previas a la actividad de redacción en las que los estudiantes tendrán que analizar lecturas, audios (*podcasts*) o videos sobre los temas que deberán posteriormente exponer por escrito según los aspectos discursivos antes mencionados y la lengua presentada en ellos. Estas tareas previas se harán con distintos fines, por ejemplo, para ampliar el vocabulario o repasar/consolidar el uso de tiempos verbales o estructuras gramaticales por medio del material de consulta, lo que, además, los ayudará a resolver especialmente las secciones 1 y 2 del examen (lectocomprensión de un texto de especialidad y uso de la lengua en un texto de especialidad y en una conversación informal).

Teniendo en cuenta las estrategias propuestas por Hughey ya mencionadas, las actividades tendrán las siguientes características:

- Estarán contextualizadas, con lecturas de textos auténticos o diseñados y publicados en sitios educativos, extraídos de diversas fuentes, y tendrán como destinatarios a personas reales que tienen un blog o sitio web o con las que puedan comunicarse por Internet. Esto motivará a los estudiantes a escribir y se obtendrán mejores resultados, ya que al tener un lector verdadero en mente, se alejan de la idea de que deben escribirle solo a la docente y, por lo tanto, el mensaje que transmiten es más natural/comunicativo.
- Presentarán una dificultad lingüística creciente y se organizarán a través de secuencias en las que se avanzará de lo conocido a lo desconocido. De este modo, se activará el conocimiento previo de los alumnos.
- Incluirán ejemplos en los que se describan las características principales de los tipos textuales que se evalúan en el examen, con el fin de que los alumnos se familiaricen con las reglas y convenciones utilizadas y

puedan ponerlas en práctica a la hora de escribir. Véase la actividad B del Anexo 5.1.1 a modo de ilustración.

Todas las actividades se enviarán utilizando la función “asignación” de Edmodo que, como ya mencionamos, permite agregar a cada tarea un plazo de entrega, adjuntar documentos guardados en la computadora de las docentes o del Gabinete o incluidos en la biblioteca de esta red y compartir enlaces. Cada una de las actividades estará contenida en un documento que, además, incluirá una respuesta posible en la última página con la finalidad de que los participantes las puedan autocorregir. La excepción a este procedimiento serán las tareas de redacción, tanto en inglés como en español, que deberán entregarse para su corrección (véase 7.2.8).

Por lo ya expuesto acerca de la importancia de la práctica constante en el desarrollo de la escritura, la frecuencia de este último tipo de tareas será de al menos dos redacciones por mes por alumno.

#### **7.2.6 Material de consulta**

Los estudiantes contarán con materiales de varios tipos para realizar las actividades propuestas, que estarán organizados en distintas carpetas creadas y compartidas por la tutora a través de la biblioteca. A estas se suma la carpeta diseñada por defecto, denominada *My Assignments* (Las consignas), que contiene las consignas de todas las tareas asignadas. A continuación se detalla la lista de carpetas creadas y sus contenidos, que ha sido organizada según la importancia de estos contenidos en relación con los propósitos de esta capacitación:

- *Writing reference* (Material de consulta para las tareas de redacción). Contiene instructivos sobre los pasos del proceso de escritura y lecturas sobre los tipos textuales incluidos en el programa, con ejemplos reales que los alumnos pueden usar como modelos para resolver la sección 4 del examen final. También se incluye material de sitios web de divulgación científica, como <http://sites.agu.org/> y <http://www.sci-news.com/>, para que los alumnos se familiaricen con las características

principales de este tipo de textos, ya que tendrán que analizar y resumir uno en la sección 5 del examen.

Asimismo, esta carpeta cuenta con instructivos sobre cómo crear una dirección de correo electrónico de Google y sobre cómo emplear Google Drive para la realización de las tareas de redacción y evaluación, que describiremos más abajo. También se incluyen algunas referencias bibliográficas básicas sobre los beneficios de la evaluación por pares (a modo de ejemplo, véase, <https://educacionysociedadprimaria.wikispaces.com/%C2%BFQu%C3%A9+es+un+wiki%3FRelevancia+de+los+wikis+en+la+educaci%C3%B3n>) y textos teóricos o presentaciones breves y simples sobre los portafolios electrónicos, los modos de utilizarlos y sus beneficios (a modo de ejemplo, véase <http://es.slideshare.net/andaconeldavi/el-portafolios-electrnico> y <https://www.youtube.com/watch?v=Wml6X8RfLB0>). Para facilitar su lectura, esta bibliografía está redactada en español.

- *Our productions* (Nuestras producciones). En ella, se incluirá el enlace a la carpeta creada en Google Drive que contiene las producciones escritas de todos los alumnos (para mayor detalle, véase 7.2.7), con la finalidad de que cada uno pueda comparar los procesos de escritura que han seguido sus compañeros con el propio y, así, familiarizarse con otros modos de aprender a hacer lo mismo con el fin de averiguar ellos mismos cuál de ellos les resulta más ventajoso.
- *Grammar reference and practice*. (Referencia gramatical y práctica). Aquí se sugieren libros o guías de gramática en inglés, algunos de los cuales están redactados en inglés, pero contienen explicaciones en español.
- *Vocabulary practice* (Práctica de vocabulario). Se incluyen libros de vocabulario en inglés.
- *Dictionaries and glossaries* (Diccionarios y glosarios). Contiene las referencias a diccionarios monolingües o bilingües en soporte papel, los enlaces a diccionarios monolingües o bilingües en línea y a glosarios sobre temas de especialidad.

- *Useful links to practise online* (Enlace útiles – más práctica en línea). Aquí se proporcionan enlaces a sitios educativos oficiales o reconocidos, como <http://learnenglishteens.britishcouncil.org/> y <http://www.bbc.co.uk/learningenglish>, que incluyen distintos tipos de materiales didácticos adecuados al nivel requerido y al tipo de contenido por adquirir o afianzar, para que los estudiantes puedan hacer práctica adicional según sus tiempos, necesidades, estilos de aprendizaje y dificultades. Estos materiales ayudarán a los alumnos a que ellos mismos gradualmente desarrollen las destrezas necesarias para resolver tareas de mayor complejidad, haciendo uso de estos recursos y otros que encuentren en Internet de forma independiente. Esta búsqueda, análisis y selección de información en la red se promoverá a través de instructivos que también se incluirán en esta carpeta. Además, se incentivará a los alumnos a compartir cualquier otro recurso aún no incluido en la biblioteca, de modo tal que esté disponible para sus compañeros y futuros participantes y también para nuevas tareas.
- *Have fun with English! Games for learning the language* (Entretenimiento en inglés). Con las actividades incluidas en esta carpeta, los estudiantes podrán poner en práctica la lengua meta a través de juegos, también con el propósito de que tengan práctica adicional.
- *Mock tests* (Exámenes modelo). Se incluyen pruebas escritas, ya administradas, a fin de que los estudiantes conozcan desde el comienzo de la capacitación qué tipos de actividades se espera que puedan resolver en el examen.

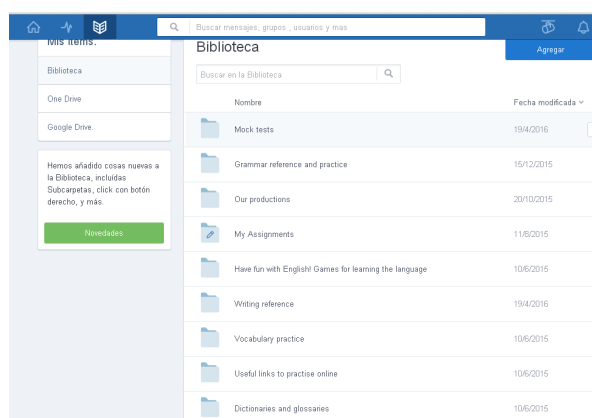


Fig. 6 Carpetas creadas en la biblioteca de Edmodo

En la capacitación que se está llevando a cabo actualmente en la FCAG, hemos notado que los alumnos no siempre recurren al material de consulta disponible en la biblioteca de Edmodo para resolver las dificultades que se les presentan cuando realizan las tareas asignadas. Por consiguiente, la tutora incluirá una nota en cada una de estas para recordarles a los alumnos sobre este material y los estimulará a que traten de aclarar las dudas que tengan al realizar estas tareas por su cuenta *antes* de enviar una consulta. Es decir, se buscará lograr que los alumnos se comuniquen con la tutora, en lo posible, solo una vez que hayan intentado resolverlas por sí mismos haciendo uso de los recursos disponibles en Edmodo o en Internet. Este es un recurso más para lograr que los alumnos sean más autónomos como aprendices.

### **7.2.7 Entrega y corrección de las tareas de redacción**

Para la entrega y corrección de las tareas de redacción de textos, se utilizará Google Drive, como mencionamos en el apartado 6. Se ha decidido solicitar a los alumnos que no dispongan de una cuenta de correo de Gmail que creen una por los beneficios que esto les brindará, descritos también en ese apartado, y porque su creación es gratuita y se hace muy rápida y fácilmente<sup>41</sup>.

La tutora creará una carpeta denominada “Tareas de redacción” en su cuenta de Drive, que compartirá con todos los alumnos directamente desde allí. Además, creará una subcarpeta por alumno. Cada vez que se publique una tarea de redacción en Edmodo, la tutora les recordará a los estudiantes que deberán entregarla a través de esta carpeta compartida y los referirá a los instructivos sobre cómo utilizar el procesador de textos de Google Drive, que podrán consultar desde sus mochilas.

Los estudiantes crearán un documento de texto de Google Drive, es decir, un Google doc, en sus carpetas de Drive, para realizar cada tarea. Lo compartirán con la tutora otorgándole permiso de edición y le avisarán que ya está listo para ser corregido a través de un mensaje en Edmodo.

---

<sup>41</sup> En el siguiente tutorial se explica cómo crear una cuenta de correo electrónico de Gmail: <https://www.youtube.com/watch?v=ugqTR7Heiqg>



Por su parte, las tutoras podrán brindar una devolución individual breve, que incluya una apreciación general de las tareas entregadas por cada alumno, directamente en los Google docs o con la función “comentario” (que está disponible debajo de la tarea asignada). La retroalimentación más detallada se hará con la función “insertar comentarios” de la barra de herramientas de este procesador. Habitualmente esta corrección no consistirá en el reemplazo del error por la versión correcta, sino en una explicación de la naturaleza de ese error. Esa explicación podrá incluir preguntas e información que orienten al alumno sobre el modo en que deberá hacer esa corrección, haciendo referencia, además, al material de consulta antes mencionado, que deberán emplear para hacer las correcciones solicitadas por la tutora en el mismo documento.

Al recibir el aviso de la tutora, a través de Edmodo, de que ya ha corregido una tarea determinada, el/la alumno/a deberá resolver los comentarios directamente en el Google doc. Una vez finalizada esta revisión y edición del texto, le informará a la tutora que la nueva versión está lista para ser corregida. Se utilizará el mismo procedimiento antes explicado cuantas veces sea necesario hasta que se logre una versión final adecuada.

Esta modalidad de trabajo, adoptada hace unos años por la Coordinación de la sección de Cursos Especiales de la Escuela de Lenguas de la UNLP, resulta apropiada principalmente porque el proceso de escritura queda registrado en los documentos, lo cual posibilita el análisis, por parte del docente y del/de la alumno/a, del proceso que siguió cada uno de los estudiantes para mejorar sus composiciones<sup>42</sup>.

Para las tareas de escritura colaborativa, se utilizará esta misma modalidad, pero con la diferencia de que los estudiantes trabajarán de a pares y, por lo tanto, la retroalimentación de la tutora será grupal. La metodología de trabajo será la misma que para las tareas individuales. En algunas tareas, la tutora asignará una función específica a cada integrante del grupo, pero en otras los alumnos podrán decidir cómo se distribuyen el trabajo.

---

<sup>42</sup> Esta idea fue tomada de uno de los documentos redactados por la Prof. Silvia Enríquez, Coordinadora de la Sección de Cursos Especiales de la Escuela de Lenguas de la UNLP, para los profesores de dicha sección, titulado “Sobre cómo usar Google Drive”, en marzo de 2013.

La inclusión de tareas grupales en nuestra propuesta se debe a que, además de las ventajas de la escritura colaborativa mencionadas en el apartado 6, el aprendizaje en grupos reducidos es particularmente beneficioso para cualquier aprendiz de un idioma extranjero, ya que estimula la interacción entre pares, lo cual ayuda al desarrollo de la lengua y adquisición de conocimientos. A su vez, los alumnos aprenden a expresarse con mayor confianza cuando trabajan en equipo.

Las tareas que diseñaremos para que los alumnos puedan resolver adecuadamente el análisis de un texto de especialidad (sección 5 del examen) incluirán una respuesta posible para que las puedan autocorregir, como ya explicamos (a modo de ejemplo, véase el Anexo 5.3). Sin embargo, el resumen del texto de especialidad, que redactarán en español como lo requiere el examen, deberá compartirse con la tutora para su corrección, utilizando el mismo procedimiento que para las tareas de redacción de textos en inglés.

En la capacitación que se está desarrollando actualmente en la FCAG se ha utilizado una metodología de trabajo muy similar a la antes descrita, con la diferencia de que los alumnos han entregado las tareas en Edmodo adjuntando los documentos creados con los procesadores de texto con los que cuentan y se ha empleado la herramienta “control de cambios” para la retroalimentación de dichas tareas por parte de la tutora y el trabajo de revisión y edición por parte de los alumnos. Esta metodología ha resultado muy satisfactoria tanto para ellos, que han podido editar sus producciones apropiadamente con esta herramienta, como para la tutora, quien ha podido hacer un seguimiento del progreso de cada uno con mayor facilidad al tener la totalidad de las tareas entregadas concentradas en un mismo lugar en Edmodo. Aún no se ha empleado Google Drive, principalmente porque se han diseñado solo unas pocas actividades de redacción y porque aún no se han realizado tareas de escritura colaborativa ni actividades de reflexión de modo virtual. Consideramos que los resultados serán aún más satisfactorios al usar Google Drive, debido a las ventajas que presenta esta herramienta TAC, que han sido detalladas en el apartado 6.

En general, en la capacitación que se está llevando a cabo actualmente los alumnos no debieron enviar más de una segunda versión de sus producciones, lo que indica que los comentarios de la tutora han resultado

fáciles de comprender y resolver con el uso de los recursos que ya están disponibles. La mayoría de los alumnos tampoco ha tenido inconvenientes en responder adecuadamente a las consignas de trabajo y, cuando tuvieron alguna duda, la comunicaron directamente a través de un mensaje a la tutora, tal como estaba previsto, con lo cual se cumplió el objetivo de que aprendan a trabajar en un EVEA y sean más autónomos. Esto indica, también, que la dificultad de las actividades es la adecuada: los alumnos las comprenden y las pueden resolver.

### ***7.2.8 Estrategias de evaluación durante la capacitación***

Las tareas entregadas por los estudiantes no se calificarán con una nota numérica, como ya se explicó, sino que la evaluación será exclusivamente cualitativa y continua. Las docentes la registrarán en un cuaderno de trabajo, en el que también reflexionarán sobre aspectos de su tarea, como la evaluación de las consignas, reacciones o respuestas de los alumnos, sus logros y dificultades, y la autoevaluación de la docente sobre su rol. Este cuaderno se materializará como una carpeta que cada docente/tutora creará en su biblioteca, que podrá compartir con las otras tutoras, ya sea a través de un grupo creado para tal fin o a través de Google Drive.

Por otra parte, debido a su naturaleza, esta intervención no aprueba ni desaprueba a ningún alumno, porque esa no es su función. La evaluación tiene como propósito emitir un juicio de valor sobre sí, luego de haber realizado las actividades de la capacitación que le hayan resultado necesarias, un(a) alumno/a determinado/a está en condiciones de aprobar el examen final de inglés. Sin embargo, no podemos garantizar que lo apruebe.

Asimismo, los estudiantes se autoevaluarán utilizando un portafolio electrónico, que se materializará como una subcarpeta denominada “portafolio de [nombre del alumno]” dentro de la carpeta “Reflexionemos sobre nuestro aprendizaje”, que la tutora creará y compartirá en Google Drive. Los alumnos se autoevaluarán en forma escrita respondiendo distintas consignas, que se redactarán en documentos separados dentro de otra subcarpeta, denominada “Tareas de reflexión”, como se muestra en la imagen:

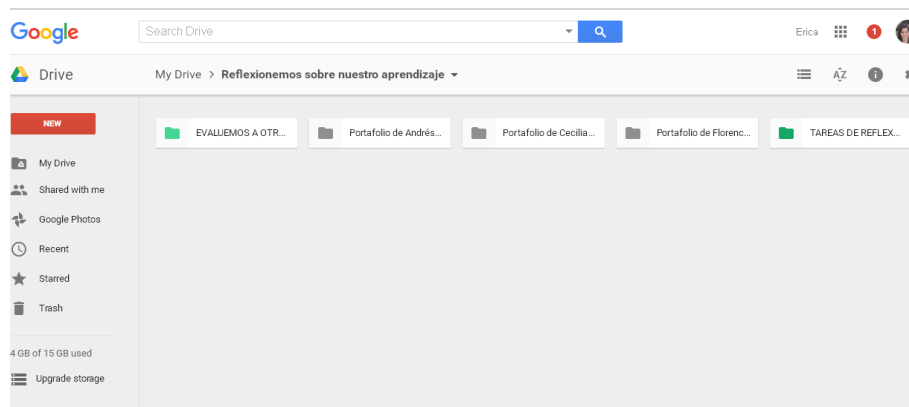


Fig. 7 Carpeta “Reflexionemos sobre nuestro aprendizaje”, creada en Google Drive

Cada tarea estará clasificada según el tema de reflexión o la actividad completada sobre la que se reflexiona. La tutora publicará un mensaje en Edmodo cada vez que redacte una de estas consignas para que los alumnos ingresen a la carpeta correspondiente y formulen sus respuestas. Para ello, cada uno deberá crear un documento en su portafolio, donde copiará la consigna y redactará sus reflexiones, como se detallará en un instructivo diseñado con este fin. Por su parte, la tutora insertará comentarios para estimular dicho proceso de autorreflexión.

Si bien no será obligatorio que los estudiantes reflexionen sobre sus procesos de aprendizaje en sus portafolios, en la reunión informativa se explicará la importancia de la autoevaluación y se compartirá material de referencia sobre el uso de los portafolios y sus objetivos para incentivar a los alumnos a utilizar estos instrumentos. Otra estrategia que se adoptará con este mismo fin será realizar tareas de reflexión con cierta regularidad durante la capacitación.

Los portafolios no se han implementado en la capacitación que se está desarrollando actualmente, porque, al ser semipresencial, las docentes tienen la posibilidad de recibir devoluciones de los alumnos directamente en los encuentros presenciales semanales, a través de tareas de discusión en clase y de reflexión individual, ya sea oral o escrita.

Además, debido a los beneficios de la evaluación por pares mencionados en el apartado 6, los alumnos evaluarán algunas de sus producciones escritas de a dos a través de la subcarpeta denominada “Evaluemos a otro para mejorar”, incluida en la carpeta “Reflexionemos sobre

nuestro aprendizaje”, como se muestra en la imagen anterior. Allí la tutora creará Google docs que contendrán los textos a evaluar por un par de alumnos determinado, quienes harán la evaluación de las producciones de sus compañeros a través de la inserción de comentarios, es decir, siguiendo el mismo procedimiento de corrección que emplea la tutora. Por medio de una guía de preguntas, los estudiantes evaluarán el contenido y la coherencia del texto escrito por su compañero/a, la organización de las ideas, la lengua utilizada (gramática, vocabulario y puntuación) y si el estilo empleado se adecua al destinatario. El propósito central de estas tareas es que el/la estudiante pueda reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje.

### ***7.3 Recursos necesarios***

Para poder realizar esta capacitación, es necesario que los participantes dispongan de una conexión a Internet desde alguna computadora que tenga un mínimo de capacidad para albergar los programas que se usen, que deberán estar actualizados. Estos programas son los que, en general, cualquier persona tiene instalados (en particular, Microsoft Office; Adobe Reader; Windows Media Player o algún programa similar; Google Chrome, Mozilla Firefox u otro navegador y sus aplicaciones) y que no requieren mucho espacio de memoria.

Las cátedras de inglés de la FCAG cuentan con docentes capacitadas para implementar el presente proyecto. Además de los recursos humanos, esta facultad dispone de los recursos materiales necesarios para llevarlo a cabo: un Gabinete de Inglés con computadoras con conexión a Internet, desde las cuales podrán trabajar las profesoras o los alumnos cuando no lo hagan desde sus hogares. En caso de que algún alumno interesado no tuviera una computadora con estas características, podrá utilizar las computadoras del Gabinete o las de la Sala de informática de la FCAG.

### ***7.4 Equipo docente responsable del proyecto***

Si bien la autora de este proyecto será la encargada de su diseño, el equipo docente del Gabinete será responsable de su implementación y

compartirá las tareas de tutoría y actualización de la información publicada en Edmodo. Este equipo dispondrá de 3 horas semanales para estas tareas.

Al considerar la frecuencia de entrega por parte de los participantes de la capacitación que se está desarrollando actualmente en la FCAG, que ha sido quincenal o mensual (salvo en un caso que ha sido semanal), observamos que el tiempo estimado para la concreción de las tareas antes mencionadas es adecuado. Sin embargo, cuando varios alumnos entreguen más de una tarea durante la misma semana, la corrección demandará más tiempo del estimado aquí. Si esto sucediera, el equipo docente dispondrá de al menos una hora semanal adicional para dicha corrección.

### ***7.5 Difusión del proyecto***

Se propone difundir la implementación de la presente propuesta con una reunión informativa de dos horas en la cual se expliquen sus propósitos, la modalidad de trabajo y la forma de registrarse a Edmodo, además de que los alumnos exploren esta red para que se familiaricen con ella, como describimos en el apartado 7.2. De hecho, la comunicación de la puesta en práctica de la capacitación que se está desarrollando actualmente en la FCAG a sus destinatarios se realizó a través de un encuentro presencial con estas características. Este procedimiento funcionó de forma muy satisfactoria principalmente porque, al finalizar, todos los presentes se habían registrado en esta red, la habían explorado, habían editado su perfil y enviado un mensaje de autopresentación al resto del grupo.

Este encuentro se difundió a través del envío de un correo electrónico a la Prosecretaría de Asuntos Estudiantiles y al Centro de Estudiantes de la FCAG. Asimismo, se publicó esta información en la sección del Gabinete del sitio web de la facultad. Utilizaremos estos mismos medios para comunicar la implementación de la capacitación propuesta aquí.

Sin embargo, la información sobre los horarios y las aulas de los encuentros presenciales que se están llevando a cabo actualmente, que se difunde con la misma modalidad, no siempre ha llegado a todos sus destinatarios. Algunos estudiantes que han asistido a un encuentro por primera

vez en los últimos meses de 2015 se enteraron de estas clases a través de un compañero y no de un correo enviado por la Prosecretaría de Asuntos Estudiantiles o el Centro de Estudiantes, como estaba previsto. Nos pondremos en contacto con esta oficina y el Centro para asegurarnos de que reenvíen la información correspondiente mes a mes. Por otro lado, en caso de haber algún inconveniente en la página web de la FCAG, solicitaremos asistencia al personal de servicios técnicos de esta facultad para poder actualizar la información en la sección del Gabinete toda vez que sea necesario.

## **7.6 Evaluación del proyecto**

Con el fin de evaluar la coherencia entre la propuesta pedagógica que justifica las decisiones tomadas por la docente responsable del diseño del proyecto y la implementación real de este, tendremos en cuenta las variables y dimensiones propuestas por García Aretio (1998) descritas en el apartado 6. Nos concentraremos en que la modalidad de trabajo de las docentes y los alumnos y los criterios de evaluación de ellas concuerde con la metodología aquí propuesta.

Para evaluar si se cumplieron los propósitos del proyecto y qué debería mejorarse, se diseñará una encuesta de opinión destinada a los estudiantes que hayan participado (Anexo 3a) y otra destinada a las docentes participantes (Anexo 3b). El objetivo central de estas encuestas es averiguar cuáles son los aspectos de la capacitación por mejorar con el fin de que todos los estudiantes que la necesiten obtengan de ella lo que necesiten.

También habrá instancias de intercambio entre las docentes y los estudiantes para mejorar las actividades *durante* la implementación del proyecto, teniendo en cuenta las inquietudes y dificultades concretas de los participantes. Estos diálogos ayudarán a las docentes a tener un seguimiento aún más personalizado de cada alumno y se llevarán a cabo como tareas de reflexión propuestas por la tutora a los estudiantes. Ellos registrarán, en sus portafolios, sus comentarios positivos y negativos sobre las actividades diseñadas, principalmente en cuanto a los siguientes puntos:

- La claridad de las consignas.
- La selección de temas abordados y textos elegidos.
- Los recursos digitales utilizados.
- Las dificultades que se les presentaron.
- El tipo de devolución recibida (si fue constructiva o no y por qué).

Si bien es verdad que los estudiantes suelen transmitir los puntos fuertes de un curso o capacitación del que participan más que sus puntos débiles, intentaremos generar un espíritu de colaboración mutua para lograr que también comuniquen lo negativo con el fin de introducir mejoras durante esta y también una vez finalizada.

En la capacitación que se desarrolla actualmente en la FCAG, hemos obtenido solo unos pocos aportes de los alumnos a través de Edmodo. Esto se debe principalmente a que los intercambios se llevan a cabo durante los encuentros presenciales. Observamos que los alumnos nos han comunicado sus inquietudes y dificultades sin ningún tipo de inconveniente. No obstante, se deberá prever que, si esto no sucediese en lo virtual, habría que mejorar la modalidad. Por ejemplo, se podría agregar una pregunta de reflexión sobre cada actividad propuesta al final de cada una de ellas y así acostumbrar a los alumnos a dar su opinión sobre ellas una vez resueltas, o invitarlos a algún encuentro presencial u horario de consulta específico en el Gabinete.

Por último, somos conscientes de que las tecnologías y sus usos avanzan velozmente y con ellos surgen nuevas habilidades y conocimientos, lo que implica que será necesario actualizar dichos conocimientos y decidir si se reemplazan las herramientas seleccionadas en este trabajo por otras que resulten más convenientes.

## ***7.7 Comunicación y socialización del proyecto***

Se prevé difundir los resultados del proyecto a través de la sección del Gabinete de la página web de la FCAG el mes posterior a la finalización de su implementación.



Otras instancias de comunicación y socialización de los resultados serán las siguientes:

- Una conferencia entre los miembros de la Facultad y el público en general, que será promovida y divulgada a través del Observatorio Pedagógico de esta unidad académica y
- Una presentación en algún evento científico que se lleve a cabo con posterioridad a la implementación del proyecto, que se prevé para el segundo cuatrimestre de 2016. Por ejemplo, las próximas Jornadas de TIC e Innovación en el Aula, que organiza la Dirección de Educación a Distancia y Tecnologías de la UNLP anualmente.

## 8. Cronograma de trabajo

El cronograma de trabajo del presente proyecto se organizará en las siguientes etapas, en un tiempo aproximado de 10 meses:

ETAPAS	N.º MES
<b>Diagnóstico y formulación de propósitos</b> Diagnóstico de la situación problemática, procesamiento de encuestas, búsqueda de antecedentes y fundamentación teórica. Formulación de propósitos de intervención.	1-2
<b>Construcción</b> Diseño y elaboración de las actividades propuestas. Selección de los recursos TAC conforme a los propósitos del proyecto y búsqueda del material de consulta en línea.	2-5
<b>Difusión</b> Proceso de comunicación del proyecto a sus destinatarios y a la institución en el cual se inserta.	5-6
<b>Implementación</b>	6-9

Puesta en marcha del proyecto y evaluación de proceso.	
<b>Evaluación y socialización</b> Evaluación final y socialización de los primeros resultados de la implementación del proyecto a través de un informe final.	10

## 9. Conclusiones

La propuesta de intervención presentada aquí brinda una solución paliativa a la ausencia de una asignatura en la que se enseñe inglés en el nivel A2 del MCER, porque resuelve principalmente el problema de la falta de actividades de práctica de escritura guiada por un docente, además de contribuir a mejorar algunos de los conocimientos que los estudiantes tienen de las otras macro habilidades en esta lengua.

Sin embargo, constituye, a la vez, un aporte original al desarrollo de la práctica docente en esta facultad, ya que se propone el uso de TAC a través de una red social educativa, es decir, ofrece una capacitación virtual en la cual los recursos digitales se emplean para propiciar el aprendizaje de los estudiantes. Por medio de este tipo de aprendizaje *con* la tecnología y la guía fundamental de una docente/tutora facilitadora de dicho proceso, se busca que los estudiantes no solo adquieran las habilidades lingüísticas necesarias para escribir mejor en inglés en el nivel requerido para aprobar el examen, sino que también desarrollen otros tipos de habilidades, a las que Aguinaga (2014) hace referencia de la siguiente manera:

...cuando el docente diseña estrategias a partir del uso de las tecnologías de la información, comunicación y aprendizaje (TIC/TAC), permite a los estudiantes desarrollar, potenciar y poner en juego competencias tales como: pensamiento crítico, autonomía, síntesis, alfabetización digital y en medios, búsqueda, selección y evaluación de recursos web, aprendizaje colaborativo, habilidades de comunicación para expresar sus ideas. (p. 5)

Una de las principales virtudes de la capacitación que proponemos es que favorece la adquisición de todas estas habilidades por parte de los

estudiantes. A través de la realización de las actividades, podrán comprender los posibles usos de las tecnologías en la adquisición del conocimiento y apreciar por sí mismos este potencial educativo. Así, el aprendizaje resultará significativo para ellos, lo cual, a su vez, les permitirá transferir lo aprendido a otras situaciones de su vida cotidiana y académica/profesional actual y futura.

Esto es más relevante aún porque, como argumenta Siemens (2012), “nuestra habilidad para aprender lo que necesitamos para mañana es más importante que lo que sabemos hoy”. Como docentes, debemos estimular en los estudiantes aquellas habilidades necesarias para que puedan acceder a lo que requieren y crear su propia red de conocimiento porque esto tiene prioridad en esta era digital, en la que las herramientas definen y moldean la forma en que gestionamos la información y la capacidad del pensamiento activo, más rápido y fragmentado.

Al participar en la capacitación, algunos alumnos tendrán, además, la oportunidad de interactuar por primera vez con sus pares y tutora por medio de vías de comunicación distintas de las presenciales. Esto representa una ventaja porque les permitirá crear o fortalecer vínculos con todos ellos. A su vez, esto los ayudará a que se expresen de forma más apropiada no solo en los intercambios que se lleven a cabo durante la capacitación, sino también en aquellos que tengan en otros medios digitales que utilicen. La comunicación virtual también permitirá que los participantes accedan al estudio en línea y al trabajo de forma independiente y, por consiguiente, que sean más autónomos como aprendices.

Como mencionamos en la Presentación, actualmente se está desarrollando una capacitación en inglés en la FCAG que tiene puntos en común con lo que estaba previsto en este trabajo. A pesar de su reciente implementación, la capacitación está dando resultados satisfactorios si consideramos la correlación entre las metas propuestas y los logros que se han podido observar en los alumnos que han realizado gran parte de la práctica publicada en Edmodo y que también han asistido a los encuentros presenciales optativos. Sin embargo, este grupo de alumnos es solo un 23% del total de quienes se registraron en esta red. Un 38% del total de los registrados no ha hecho uso de la red ni asistido a ninguno de los encuentros y el porcentaje

restante (39%) ha completado una o dos actividades y asistido esporádicamente a los encuentros.

Por un lado, estas estadísticas nos muestran que deberemos reforzar los medios de difusión de la capacitación (por ejemplo, ofreciendo más de una reunión informativa durante el año) y, sobre todo, indagar acerca de los motivos por los cuales un porcentaje elevado de estudiantes no ha participado de ella o lo ha hecho irregularmente.

Por el otro, estos porcentajes nos hacen reflexionar sobre la necesidad de rever la modalidad de trabajo actual, porque podríamos no estar brindándoles lo que realmente necesitan o esperan. Para ello, les solicitaremos que completen la encuesta de opinión diseñada para los alumnos participantes (Anexo 3.1). Esto nos ayudará en el proceso de mejoramiento de la propuesta con el fin de que todo aquel que necesite la capacitación obtenga de ella lo que necesite.

La propuesta que presentamos en este trabajo es un avance considerable en cuanto a la necesidad de intervenir para resolver el problema planteado, a pesar de que no podamos garantizar que todos los alumnos que realicen las actividades de la capacitación estén totalmente preparados para aprobar el examen. Además, esta clase de capacitación se perfila como un recurso valioso, que podría continuar empleándose, aun si se incluyera una cursada en inglés en el plan de estudios de la carrera, o bien incorporarse como parte del trabajo de las cátedras de “Inglés I” e “Inglés II” (tanto en la carrera de Astronomía como en la de Meteorología y Ciencias de la Atmósfera) y del Gabinete, incluso si dejara de existir la necesidad de esta intervención.

Asimismo, sienta un precedente para demostrar la importancia de que exista un EVEA institucional en la FCAG. En caso de que esta facultad decida tener un entorno propio en el futuro, podríamos aportar nuestra experiencia y, de este modo, la institución tendría más evidencia para poder arribar a conclusiones sobre si sería conveniente emplearlo en ese momento y por qué razones.

Esta iniciativa demuestra que, a pesar de todos los avances metodológicos del empleo de las herramientas digitales en la educación, aún es necesario que se pongan en práctica en instituciones educativas como la FCAG y algunas otras dependencias de la UNLP, ya que son pocos los

antecedentes del uso de la tecnología desde una perspectiva metodológica como la que desarrollamos en este trabajo. En este sentido, sería fructífero que se replique este tipo de propuestas en los ámbitos educativos en los que las TIC aún no se hayan empleado como TAC. La socialización de esta intervención podrá ayudar a lograrlo, ya que podrá motivar a docentes de otras asignaturas, ya sea de la FCAG o de otras instituciones, y en otros espacios educativos, a incluir innovaciones similares en sus prácticas profesionales.

Teniendo en cuenta la velocidad con la que avanza la tecnología y las nuevas necesidades que surgen a partir de estos cambios, debemos hacer hincapié en que la toma de decisiones sobre qué herramientas digitales se utilizan para enseñar tiene que ver principalmente con la filosofía educativa que aportan los docentes. Por ello, es esencial que continuemos capacitándonos y revisemos nuestras prácticas permanentemente para poder adaptarnos mejor a estos avances y necesidades. Así, podremos brindar a nuestros alumnos una educación que promueva su inclusión en la vida social, cultural, económica y laboral del siglo XXI, en la cual la tecnología ocupa un lugar fundamental.

## 10. Bibliografía

- Antelo, E. (2005). "Notas sobre la (incalculable) experiencia de educar", en *Educación: ese acto político*. Buenos Aires: Del Estante.
- Balcarcel, Gloria (2006). "La corrección del error en clases de inglés como lengua extranjera", en *Letras*, 48 (73), 349-363. Recuperado el 27 de septiembre de 2014, de [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0459-12832006000200001&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0459-12832006000200001&lng=es&nrm=iso). ISSN 0459-1283.
- Bruner, J. (1978). "The Role of Dialogue in Language Acquisition", in A. Sinclair, R., J. Jarvella, and W. J. M. Levelt (Eds.) *The Child's Concept of Language*. New York: Springer-Verlag.
- (1984). *Los formatos de la adquisición del lenguaje. Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Byrne, D. (1979). *Teaching Writing Skills*. London: Longman.
- Caldera, R. (2003). "El enfoque cognitivo de la escritura y sus consecuencias metodológicas en la escuela", en *Educere*, 6 (20), 363-368. Recuperado en noviembre de 2015 de [www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/19731/1/articulo1.pdf](http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/19731/1/articulo1.pdf)
- Camilloni, A. R. W. (1998). "La evaluación de las prácticas docentes y la autoevaluación", en *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- Cassany, D. (2000). "De lo analógico a lo digital. El futuro de la enseñanza de la composición", en *Lectura y vida* 21 (4), 6-15.
- Castañeda, L. (2010). *Aprendizaje con redes sociales. Tejidos educativos para los nuevos entornos*. Sevilla: MAD.
- Castañeda, L. y Gutiérrez, I. (2010). "Redes sociales y otros tejidos online para conectar personas". En L. Castañeda (Coord.) *Aprendizaje con redes sociales: tejidos educativos para los nuevos entornos* (pp. 17-40). Sevilla: MAD.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Grupo ANAYA. Recuperado en agosto de 2013, de [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/).

- Corpas, M. D. y Madrid, D. (2007). "Desarrollo de la producción escrita en inglés al término de la Educación Secundaria Obligatoria española", en *Porta Linguarum*, 8, 169-191. Recuperado en agosto de 2014, de [http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL\\_numero8/10M%20%20DOLORES%20CORPAS.pdf](http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero8/10M%20%20DOLORES%20CORPAS.pdf)
- Cuervo Echeverri, C. y Flórez Romero, R. (1992) "La Escritura como Proceso". Formación de tutores de trabajo y tesis de grado. Curso: Momentos escriturales de la investigación, Universidad Nacional de Colombia. Recuperado en febrero de 2016 de [www.pide.files.wordpress.com/2007/06/la-escritura-como-proceso.doc](http://www.pide.files.wordpress.com/2007/06/la-escritura-como-proceso.doc)
- De Haro, J.J. (2010). *Redes sociales para la educación*. Madrid: Anaya Multimedia. Presentación recuperada en agosto de julio de 2014, de <http://propuestastic.elarequi.com/propuestas-didacticas/el-trabajo-en-red-y-las-redes-sociales/el-uso-educativo-de-las-redes-sociales/>
- Echeverría, Javier (2000). *Un mundo virtual*. Barcelona: Plaza Janés.
- Enríquez, S. (2011). "Los cursos a distancia de la Escuela de Lenguas de la UNLP". Ponencia presentada en las I Jornadas Nacionales de TIC e Innovación en el Aula y III Jornadas de Experiencia en EaD de la UNLP, diciembre de 2011. Recuperado en febrero de 2015, de [http://www.unlp.edu.ar/uploads/docs/enriquez\\_los\\_cursos\\_a\\_distancia\\_de\\_la\\_escuela\\_de\\_lenguas\\_de\\_la\\_unlp.pdf](http://www.unlp.edu.ar/uploads/docs/enriquez_los_cursos_a_distancia_de_la_escuela_de_lenguas_de_la_unlp.pdf)
- (2012a). "La formación básica para docentes y las TAC". Recuperado en agosto de 2013, de <http://www.ead.unlp.edu.ar/blog/?p=209> (Parte 1) y de <http://www.ead.unlp.edu.ar/blog/?p=231> (Parte 2).
- (2012b). "¿TIC o TAC? ¿Cómo debe ser la alfabetización digital de los docentes?" Ponencia presentada en el congreso virtual Eduq@2012, junio de 2012.
- Facultad de Trabajo Social, UNLP (2014). *Programa institucional TIC y EAD (Extensión del aula con TIC y educación a distancia)*. Recuperado en agosto de 2015, de [http://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/programa\\_institucional\\_tic\\_y\\_ead.pdf](http://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/programa_institucional_tic_y_ead.pdf)

- Fidalgo, R., García, J. N., Torrance, M., y Robledo, P. (2009). "Cómo enseñar composición escrita en el aula: Un modelo de instrucción cognitivo-estratégico y autorregulado". Recuperado el 20 de septiembre de 2014, de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3000171>.
- Fontecilla, M. (20014). "Para aprender a escribir", en *Revista Razón y Palabra*, 38. Recuperado en noviembre de 2015, de <http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n38/mfontecilla.html>
- Fornell, R. y Vivancos, J. (2009). "El plan TAC de centro" [en línea]. Recuperado en agosto de 2014, de <http://es.scribd.com/doc/15107323/planTAC1>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. New York: Herder & Herder.
- Fuentes Hurtado, M. de las M. (2015). "Foro de aplicaciones web para la clase de ELE", en *Revista Electrónica del Lenguaje*, 1, 3. Recuperado en octubre de 2015, de <http://docplayer.es/3233370-Foro-de-aplicaciones-web-para-la-clase-de-ele.html>
- García Aretio, L. (1998). "Indicadores para la evaluación de la enseñanza en una universidad a distancia", en *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 1 (1).
- García Aretio, L. (Coord.). (2007). *De la educación a distancia a la educación virtual*. Barcelona: Ariel. ISBN: 978-84-344-2665-5. (En colaboración con Ruíz, M. y Domínguez, D.).
- García Canclini, N. (2007). *Lectores, espectadores e internautas*. Barcelona: Gedisa.
- Gargiulo, S. B. (2013). "Proyectos con wikis 1. La escritura colaborativa digital: ¿qué podemos hacer en un espacio wiki?". Presentación recuperada de <http://es.slideshare.net/docentesenlinea13/proyectos-con-wikis-1-gargiulo-s> en septiembre de 2015.
- Goldstein, L. M. (2004). "Questions and answers about teacher written commentary and student revision: teachers and students working together", en *Journal of Second Language Writing*, 13, 63-80.
- Gros, B. (2011). *Evolución y retos de la educación virtual. Construyendo el e-learning del siglo XXI*. Barcelona: UOC.
- Gutiérrez, P., Yuste, R., Cubo, S. y Lucero, M. (2011). "Buenas prácticas en el desarrollo de trabajo colaborativo en materias TIC aplicadas a la educación".



- Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 15 (1), 179-194. Recuperado en agosto de 2014, de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev151ART13.pdf>
- Instituto de Tecnologías Educativas, Ministerio de Educación de España (2011). *Competencia digital*. Recuperado en julio de 2015, de <http://recursostic.educacion.es/blogs/europa/media/blogs/europa/informes/Competencia Digital Europa ITE marzo 2011.pdf>.
- Leris, C., Sein-Echaluce M. L. (2011) “La personalización del aprendizaje: un objetivo del paradigma educativo centrado en el aprendizaje”. *ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 187 (extra 3), 123-134. Recuperado en septiembre de 2015, de <http://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/viewFile/1417/1426>
- Lozano, R. (2011). “Las ‘TIC/TAC’: de las tecnologías de la información y comunicación a las tecnologías del aprendizaje y del conocimiento”. Recuperado en septiembre de 2013, de <http://www.thinkepi.net/las-tic-tac-de-las-tecnologias-de-la-informacion-y-comunicacion-a-las-tecnologias-del-aprendizaje-y-del-conocimiento>.
- Marinkovitch, J. (2002). “Enfoques de proceso en la producción de textos escritos”. *Revista Signos*, 35 (51-52), 217-230. Recuperado en diciembre de 2015 de [http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342002005100014&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342002005100014&script=sci_arttext)
- Méndez Acuña, M. I. (2013). Recuperado en enero de 2014, de <http://mimendeza.blogspot.com.ar/>.
- Meirie, P. (1998). “A mitad de recorrido por una verdadera ‘Revolución Copernicana’ en Pedagogía”, en *Frankenstein educador*. Barcelona: Editorial Alertes.
- Nassif, R. (1984). *Teoría de la educación*. Madrid: Cincel-Kapelusz, cap. 11.
- Nunan, D. (1999). *Second Language Teaching and Learning*. Massachussets: Heinle&Heinle.
- Onrubia, J. (2005). «Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento». RED. Revista de Educación a Distancia, número monográfico II. Disponible en <http://www.um.es/ead/red/M2/>. Fecha de consulta: marzo de 2015.

- Pérez Gómez, Ángel I. (1998). "Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia" en Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, Ángel. I. *Comprender y transformar la enseñanza*, cap. 1.
- Posada, Fernando (2012). "Ideas prácticas del conectivismo". CANAL TIC. Recuperado en julio de 2014, de <http://manuelgross.bligoo.com/20121107-aprendizaje-los-9-principios-del-conectivismo-y-16-aplicaciones-didacticas-ii>.
- Remedí, E. (2004). "La intervención educativa". Conferencia magistral presentada en el marco de la Reunión Nacional de Coordinadores de la Licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional, celebrada del 28 de marzo al 2 de abril de 2004 en el Hotel Cibeles, México, D.F. Videograbación y transcripción de la conferencia realizada por Marcia Sandoval, UPN – Ajusco, Dirección de Unidades.
- Sadaba, A. I. (2012). "¿Nuevas tareas, nuevos roles docentes en relación a las TIC?". Recuperado en abril de 2014, de <http://www.ead.unlp.edu.ar/blog/?p=119>.
- Salinas, D. (1994). "La planificación de la enseñanza ¿Técnica, sentido común o saber profesional?", en Angulo F. y Blanco, N. *Teoría y desarrollo del curriculum* (cap. 7). Málaga: Aljibe.
- Salinas, M. (2011). «Entornos virtuales de aprendizaje en la escuela: tipos, modelo didáctico y rol del docente». Adaptación de la exposición en la Semana de la educación 2001: Pensando la escuela, organizada por el Programa de Servicios Educativos del Departamento de Educación de la Universidad Católica. Buenos Aires. Recuperado en marzo de 2015 de [http://www.uca.edu.ar/uca/common/grupo82/files/educacion-EVA-en-la-escuela\\_web-Depto.pdf](http://www.uca.edu.ar/uca/common/grupo82/files/educacion-EVA-en-la-escuela_web-Depto.pdf).
- Santos Guerra, M. A. (1995). Estrategias para la evaluación interna de centros educativos. En: *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora* (p. 140). Málaga: Aljibe.
- Scorians, E. y Vernet, M. (2015). "Entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje, ¿cómo favorecen nuestra labor docente?". Recuperado en agosto de 2015, de <http://blogs.unlp.edu.ar/didacticaytic/2015/06/08/entornos-virtuales-de-ensenanza-y-aprendizaje-como-favorecen-nuestra-labor-docente-parte-i/>

- Siemens, G. (2004a). "Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital". Recuperado en febrero de 2014, de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.87.3793&rep=rep1&type=pdf>
- (2004b). "Connectivism: a Learning Theory for a Digital Age." [http://www.ingedewaard.net/papers/connectivism/2005\\_siemens\\_ALearningTheoryForTheDigitalAge.pdf](http://www.ingedewaard.net/papers/connectivism/2005_siemens_ALearningTheoryForTheDigitalAge.pdf)
- (2010). *Conociendo el conocimiento*. Recuperado en junio de 2014, de <http://www.nodosele.com/editorial/>.
- (2012). Conferencia de George Siemens en el marco del Encuentro Internacional de Educación 2012-2013 de la Fundación Telefónica durante el evento presencial realizado en Lima, Perú. Recuperado en enero de 2014, de <https://www.youtube.com/watch?v=s77NwWkVth8>.
- Tallada, A (2009). "La competencia digital y las TAC". Recuperado en septiembre de 2013, de <http://www.google.com.ar/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&cad=rja&ved=0CE4QFjAD&url=http%3A%2F%2Fevacamposvalverde.files.wordpress.com%2F2010%2F02%2Fflas-competencias-digitales-y-las-tac.doc&ei=jwgpUqKXI5KM9ASnuIHwBQ&usq=AFQjCNFO46Z3er7Q4y-jMAGAWHdNLnX-xQ&sig2=PMnLM6Jh5Vsw7vY7ilBnow&bvm=bv.51773540,d.eWU>.
- Tapia Ladino, M., Correa, R., Ortiz Navarrete, M. y Neira Martínez, Angie (2011) "Informe final: La enseñanza de la escritura en lengua materna y en inglés como lengua extranjera con apoyo con wikis: una propuesta didáctica", Proyecto FONIDE N.º 521010, Concepción: Ministerio de Educación de Chile.
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and Language*. Cambridge: MIT Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1995). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*, en *Obras Escogidas*, III. Madrid: Visor.
- Widdowson, H. G. (1990). *Aspects of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Willis, J. (1996). *A Framework for Task-based Learning*. London: Longman.

Zañartu Correa, L. M. (2000). Aprendizaje colaborativo: una nueva forma de Diálogo Interpersonal y en Red. *Contexto Educativo. Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías*, V (28).

## Anexos

### 1. Encuesta inicial

**Trabajo final integrador: Proyecto de intervención**  
(Facultad de Ciencias Astronómicas y Geofísicas, FCAG)

**“Propuesta de capacitación en inglés para alumnos de Geofísica de la Facultad de Ciencias Astronómicas y Geofísicas (UNLP) a través de la implementación de TAC”**

*Encuesta para las docentes de las cátedras<sup>43</sup> invitadas a participar en el proyecto*

1. ¿Ha tenido alguna vez consultas por parte de alumnos de Geofísica acerca del examen final de inglés de dicha carrera?

- Nunca       Ocasionalmente       Algunas veces       Muchas veces

2. ¿Considera haber aclarado dichas dudas o preguntas apropiadamente o considera que los alumnos que se acercaron al Gabinete de Inglés de FCAG hubiesen necesitado más tiempo y práctica guiada para adquirir los conocimientos requeridos para aprobar el examen final? Justifique su respuesta.

.....  
.....  
.....

3. La propuesta de ofrecer atención y orientación en inglés para alumnos de Geofísica a través de la implementación de tecnologías del aprendizaje y el conocimiento,

a) ¿Le parece una idea...?

- Mala       Regular       Buena       Muy buena

b) ¿Considera que muchos de los alumnos se beneficiarían si este proyecto se implementara en FCAG?

- Sí       Tal vez       No

Si lo desea, justifique brevemente su respuesta anterior:

.....  
.....  
.....

---

<sup>43</sup> Las cátedras, “Inglés I” e “Inglés II”, corresponden al plan de estudios de la carrera de grado de Astronomía.

4. Si se redistribuyera la carga de trabajo dentro de las cátedras y del Gabinete de Inglés respetando las dedicaciones actuales de cada docente, ¿estaría interesada en colaborar en la implementación de este proyecto?

- No                       Quizás                       Muy probablemente                       Sí

Si lo desea, justifique brevemente su respuesta anterior:

.....  
.....  
.....

5. El proyecto implicaría participar en foros de discusión y tutorías virtuales regulares con los alumnos para que se preparen para el examen de modo tal

- que reciban devoluciones constructivas de las docentes sobre las tareas asignadas,
- que se proporcionen explicaciones sobre los temas que no comprendan o que deseen desarrollar con más detenimiento, por necesidad o por interés, y
- que hagan práctica de diálogo en inglés con sus compañeros y con los docentes responsables.

¿Qué opina de estos intercambios?

.....  
.....  
.....

6. Uno de los propósitos de este proyecto es fomentar el trabajo colaborativo y utilizar algunas herramientas digitales para su concreción. ¿Considera que estas tecnologías pueden facilitar dicho trabajo? Justifique su respuesta.

.....  
.....  
.....

7. ¿Qué opina de utilizar alguna de las plataformas virtuales disponibles en la UNLP, por ejemplo, WebUNLP y WAC, o un blog para llevar a cabo este proyecto?

.....  
.....  
.....

8. Si lo desea, formule cualquier otro comentario o sugerencia que considere conveniente tener en cuenta en la planificación y puesta en marcha del proyecto:

.....  
.....

Muchas gracias por su tiempo y por compartir sus puntos de vista.

## 2. Programa: Examen de inglés de la carrera de Geofísica



# EXAMEN DE INGLÉS - GEOFÍSICA

AÑO 2015

CONTENIDOS:

### 1. Contenidos nocionales/funcionales (para reconocimiento y producción).

Formas Lingüísticas	Función	Vocabulario
<i>To be</i>	Conocer y transmitir información personal	Países y nacionalidades
<i>Have got</i>	Identificar objetos	La familia
<i>Possessive adjectives</i>	Describir y preguntar sobre la rutina propia y de otros	Trabajo - escuela
<i>Demonstrative pronouns</i>	Decir y preguntar la hora	Números y abecedario
<i>Present simple</i>	Hablar sobre gustos y preferencias	Trabajo y tiempo libre
<i>Frequency adverbs</i>	Describir y preguntar por acciones en desarrollo en el momento del habla	Vacaciones
<i>Prepositions of time</i>	Describir y preguntar por habilidades propias y de otros	Objetos
<i>Possessive pronouns</i>	Preguntar y decir dónde se encuentran objetos y lugares	Lugares en una ciudad
<i>Object pronouns</i>	Narrar	Comida (cantidades, clases, menús)
<i>Love/like + verb + ing</i>	Describir y preguntar por planes propios y de otros	El tiempo
<i>Can/can't</i>	Comparar	Música
<i>Present continuous</i>	Expresar gustos y preferencias	Phrasal verbs:
<i>Prepositions of place</i>	Describir el modo en que se realiza una acción	Comida
<i>Past simple</i>	Hablar de comida	Deportes
<i>Articles</i>	Describir y preguntar por planes propios y de otros	Viajes
<i>Some/any, quantifiers</i>	Comparar	Educación
<i>"Going to" future</i>	Hablar y preguntar sobre experiencias propias y de otros	Tecnología
<i>Comparative and superlative form of adjectives and adverbs</i>	Formular preguntas	
<i>Adverbs of manner</i>	Describir y definir por medio de frases complejas	
<i>Articles</i>	Describir y preguntar por acciones en desarrollo en un momento del pasado	
<i>Some/any, quantifiers</i>	Realizar predicciones, ofrecimientos y promesas	
<i>"Going to" future</i>		
<i>Comparative and superlative form of adjectives and adverbs</i>		
<i>Would like</i>		
<i>Adverbs of manner</i>		
<i>Present perfect</i>		
<i>Defining relative clauses</i>		
<i>Question form</i>		
<i>Past continuous</i>		
<i>Connectors (so, because, but, although)</i>		
<i>Simple future</i>		
<i>Prepositions of place</i>		
<i>Revision of simple, continuous</i>		

<i>and perfect tenses</i> <i>Modal verbs: obligation, deduction, advice, possibility</i> <i>Gerunds and infinitives</i> <i>Conditional sentences</i> <i>Relative clauses</i> <i>Question tags</i>	Expresar decisiones Expresar opiniones, acuerdos y desacuerdos Pedir información académica Describir formación académica Hablar sobre avances tecnológicos y su impacto Describir y preguntar sobre actividades laborales
--	--

## 2. Contenidos lingüísticos (en textos de especialidad).

- Comparativos complejos
- Derivación de palabras (afijos)
- “it” anticipador y enfático (*cleft sentences*)
- Inversión en el orden oracional
- Identificación de recursos de coherencia y cohesión
- Conectores: función y significado

## 3. Contenidos semánticos (en textos de especialidad)

- Organización interna del texto. Extracción de ideas centrales y secundarias (cuestionarios, esquemas, cuadros, síntesis, etc.).
- Cohesión del texto (referencia, sustitución, elipsis, conjunciones, cohesión lexical; redes lexicales).

## BIBLIOGRAFÍA SUGERIDA

- OXENDEN, C.- LATHAM-KOENIG C. *New English File Elementary, English File Third Edition Pre-intermediate, New English File Intermediate*. New York. OUP (Student’s book y Workbook)
- MURPHY R. *Essential Grammar in Use for intermediate students*. 2da Edición. Cambridge. C.U.P., 1977
- Collins Cobuild *English Grammar*. Harper Collins Publishers, London, 1995.
- Collins Cobuild *English Guides: Word Formation*. Harper Collins Publishers, London, 1995.

## Webliografía

<http://www.oup.com/elt/global/products/englishfile/elementary/>

<http://www.ego4u.com/en/cram-up/grammar/simple-present/form>

<http://www.vocabulary.co.il/>

<http://www.nasa.gov/audience/forstudents/index.html>

<http://dictionary.cambridge.org/>

## Diccionarios

- Beigbeder Atienza, F. *Diccionario Politécnico de las Lenguas Española e Inglesa*. Madrid. 1997.
- Simon and Schuster’s *International Dictionary*. *Diccionario Inglés-Español, Español-Inglés*. New York. 1992.



### **3. Encuestas de opinión para los participantes del proyecto**

#### **3.1 Encuesta a estudiantes**

**Enlace:**

<https://docs.google.com/forms/d/10VShwDp9VC29m5-M3cB1fh1Kb8OL1uQox9t-wM9cLUs/viewform>

#### **3.2 Encuesta a docentes/tutoras**

**Enlace:**

<https://docs.google.com/forms/d/1z-7Ss0fMldz6qv99lfnYuSpCMeU86l1VUiZMbNXMw/viewform>

#### 4. Presentación de la capacitación y de la red Edmodo a los estudiantes

##### Capacitación en escritura en inglés para alumnos de Geofísica de la Facultad de Ciencias Astronómicas y Geofísicas (UNLP) a través de la implementación de tecnologías del aprendizaje y del conocimiento (TAC)

En esta capacitación virtual se proporcionarán actividades de práctica de escritura de textos en inglés a los estudiantes de Geofísica que no tengan conocimientos de lengua inglesa suficientes para aprobar las partes del examen en las que deben desarrollar esta habilidad y a aquellos que sí los tengan, pero que deseen practicar y tener una devolución de sus producciones antes de rendir el examen. Esta capacitación será proporcionada a través de una serie de actividades de práctica que incluyen el empleo de herramientas digitales que favorecen el aprendizaje y la adquisición de conocimiento o TAC (tecnologías del aprendizaje y del conocimiento), y por medio de la red social educativa Edmodo.



##### 1. ¿Qué es Edmodo y por qué seleccionamos esta red para la capacitación?

Es una de las redes sociales educativas más utilizadas en el mundo.



Las razones principales por las cuales seleccionamos Edmodo ([www.edmodo.com](http://www.edmodo.com)) como plataforma para esta propuesta son su propósito central, ustedes como nuestros destinatarios y las virtudes de las redes sociales en general.

En particular, se consideraron las siguientes características de Edmodo para tomar esta decisión:

- Es una red de *software* libre y gratuito, tiene una interfaz simple y es muy fácil de usar, ya que se asemeja a cualquier red social..
- Es un entorno cerrado y seguro.
- Está disponible en idioma inglés y español.
- Presenta características que favorecen el proceso de aprendizaje de la lengua inglesa al permitir que se estimule la escritura, la participación y el intercambio de ideas a través de mensajes en esta lengua.
- Incluye un sistema de clasificación de contenidos que posibilita su división por áreas o temas, lo que facilita la búsqueda de información por parte de los alumnos.
- Permite publicar encuestas y tareas con fecha de entrega.
- Posibilita la vinculación de Google Drive, que es una herramienta apropiada para trabajar de forma colaborativa y virtual.
- Permite adjuntar archivos e incluir enlaces, asignar calificaciones y planificar eventos y tareas a través del calendario.
- Cuenta con una aplicación gratuita para teléfonos celulares u otros dispositivos móviles.
- Dispone de un equipo de soporte y de un centro de ayuda en español, en el que se incluyen manuales de uso de Edmodo para profesores y alumnos, respuestas a preguntas frecuentes, entre otros.
- Cuenta con una comunidad de docentes.
- Actualmente tiene más de tres millones de usuarios activos.

## 2. ¿Cómo nos registramos y qué debemos saber para comenzar a usar Edmodo?



- “¿Qué es Edmodo y cómo funciona?”:

<https://www.youtube.com/watch?v=4rOYvTwbYHQ>

(Se mostrará la introducción de este video y luego se reproducirá desde el minuto 6:27 al 9:35, cuando se explica cómo registrarse como estudiante y cómo publicar un mensaje y adjuntar un archivo).

- Centro de Ayuda de Edmodo:

<https://support.edmodo.com/hc/en-us> (en inglés)

<https://support.edmodo.com/hc/en-us/sections/200909884-Centro-de-Ayuda-en-Espa%C3%B1ol> (en español)

(También se mencionará el Centro de Ayuda de Edmodo con el fin de que los estudiantes lo utilicen cuando tengan alguna duda sobre el funcionamiento de Edmodo:

<https://support.edmodo.com/hc/en-us/articles/205009084-Reg%C3%ADstrate-como-Estudiente-Estudiente->

Como ejemplo, se mostrará este enlace, que contiene una explicación sobre cómo debe registrarse un estudiante en esta red).

- ¿Cómo editar tu perfil de usuario?

<https://www.youtube.com/watch?v=22srdmRxkak>

(Se reproducirá este video durante la reunión para que los participantes sepan cómo editar sus perfiles, una vez que se registren en Edmodo).

### 3. ¿Cómo usaremos Edmodo durante esta capacitación?

- Se publicarán tareas en forma periódica (estimativamente una vez por semana). Deberán ingresar a la red con esa frecuencia mínima. Algunas tareas contarán con la respuesta para que las puedan autocorregir.
- Tendrán la devolución de las tareas de redacción que entreguen por parte de la docente/tutora.
- Podrán comunicarse con el resto del grupo y con la docente cuando lo deseen.

### 4. Material de referencia en la biblioteca

Además de la publicación de material de consulta a través de Edmodo, se encuentra disponible un ejemplar de los libros de la serie *English File* (nivel elementary y pre-intermediate) en la biblioteca de la facultad.

## 5. Actividades diseñadas (a modo de ejemplo)

### 5.1 Módulo 1: “Escribamos sobre nuestra vida personal”

#### 5.1.1 Family, friends and partners

#### A. “LOOKING FOR LOVE”



Material diseñado por el equipo docente del Gabinete de Inglés. Material extraído y adaptado de <http://disiliskiler.erdogan.edu.tr/wp-content/uploads/2014/03/Erasmus-Exam.pdf>

#### READING COMPREHENSION

#### A. Read the article and choose the correct answer A, B, or C.

##### Looking for love

Looking for Love is an online agency that finds partners for single people of any age. Read about Lisa.

My name's Lisa. I'm 25 years old and I'm from Manchester. I'm single and I'm looking for love.

I'm a journalist on a local newspaper, which means I write stories about local issues and sometimes I interview politicians. I like my job, but I'd like to work on a national newspaper one day. That's because I want to have the opportunity to work abroad.

I have a small group of friends who I've known for years. I even went to school with some of them! I'm not really extrovert but I do like going out and having fun. We usually go out to parties, nightclubs, and restaurants. I also like cooking and I make great pasta!

My ideal night in is a good meal, a glass of wine, and a DVD. I like thrillers much more than I like romantic comedies!

I'm not very sporty, but I like to keep fit. I stopped smoking last year and now I go running twice a week and I sometimes go to the gym at weekends. I eat lots of fruit and vegetables and I try not to have red meat or too much coffee. At work, I drink water or tea.

I prefer men who are interested in serious issues because I like talking about politics and what's happening in the world. However, I also like men with a good sense of humour. These characteristics are more important to me than physical

appearance.

Please contact Looking for Love if you think you're the kind of person I'm looking for!

1 In her job, Lisa has to \_\_\_\_.

A travel to other countries.

B write about politics.

C interview politicians abroad.

2 Lisa met all her friends \_\_\_\_.

A at school.

B at work.

C a long time ago.

3 Lisa goes out \_\_\_\_.

A every night.

B to quiet places.

C with her friends.

4 Lisa doesn't like \_\_\_\_ very much

A politics

B love stories

C Italian food

5 Lisa does exercise \_\_\_\_.

A every weekend.

B more than once a week.

C once a week.

6 Lisa doesn't often have \_\_\_\_.

A vegetables.

B red meat.

C tea.

7 Lisa prefers \_\_\_\_ men.

A funny

B. good looking

C hard-working

**B. Read the article again. Are the sentences true (T) or false (F)?**

1 Lisa doesn't want to change her job. \_\_\_

- 2 She goes out with some of her school friends. \_\_\_
- 3 She thinks she is extrovert. \_\_\_
- 4 She enjoys watching films. \_\_\_
- 5 She plays a lot of team sports. \_\_\_
- 6 She sometimes smokes. \_\_\_
- 7 She drinks a lot of coffee. \_\_\_
- 8 She likes talking about serious things. \_\_\_

**WRITING**

C. Now write about you for Looking for love. Include the following information in separate paragraphs:

- your personal details
- your job/studies
- your interests
- what kind of partner you're looking for.

Write about 100 words. Remember to edit your piece for spelling, punctuation and grammar mistakes before you hand it in.

# Looking for love



*Join us now...*

Join

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

## KEY

A.

1B 2C 3C 4B 5B 6B 7A

B.

1. F (I like my job, but I'd like to work on a national newspaper one day.)
2. T (We usually go out to parties, nightclubs, and restaurants.)
3. F (I'm not really extrovert...)
4. T (My ideal night in is a good meal, a glass of wine, and a DVD. I like thrillers much more than I like romantic comedies.)
5. F (I'm not very sporty... and now I go running twice a week and I sometimes go to the gym at weekends.)
6. F (I stopped smoking last year.)
7. F (I try not to have red meat or too much coffee.)
7. T (I prefer men who are interested in serious issues because I like talking about politics and what's happening in the world.)

A continuación, se incluye el mensaje de la tutora a los alumnos en Edmodo:

*Dear all,*

*I'm attaching a text about an online dating agency. Read it carefully and do all the tasks. Self-correct your answers with the key at the end of the file and send me (not the group) your post (task C, "Writing") by [date] at [time]. You can use the text about Lisa as a model.*

*It may be useful to revise "personality adjectives" before writing. To do this, go to the folder called "Online practice" and click on "New English File Pre-intermediate Online" and then on "Vocabulary". You may need some of these adjectives to describe yourself or who you're looking for. If you cannot find the adjective you need, go to the folder "Dictionaries" and use any of those online dictionaries, or any other on the Internet.*

*Remember that you can use "love/like/enjoy/don't mind/don't like or dislike/hate (+ verb -ing)" to talk about interests. To practise this, go to the same folder and click on "New English File Elementary" and then on "Grammar - File 4 - Lesson B".*

*Please write back if you need any help.*

*Kind regards,*

*[Tutor's name]*



## B. Writing to a friend who is coming to Argentina

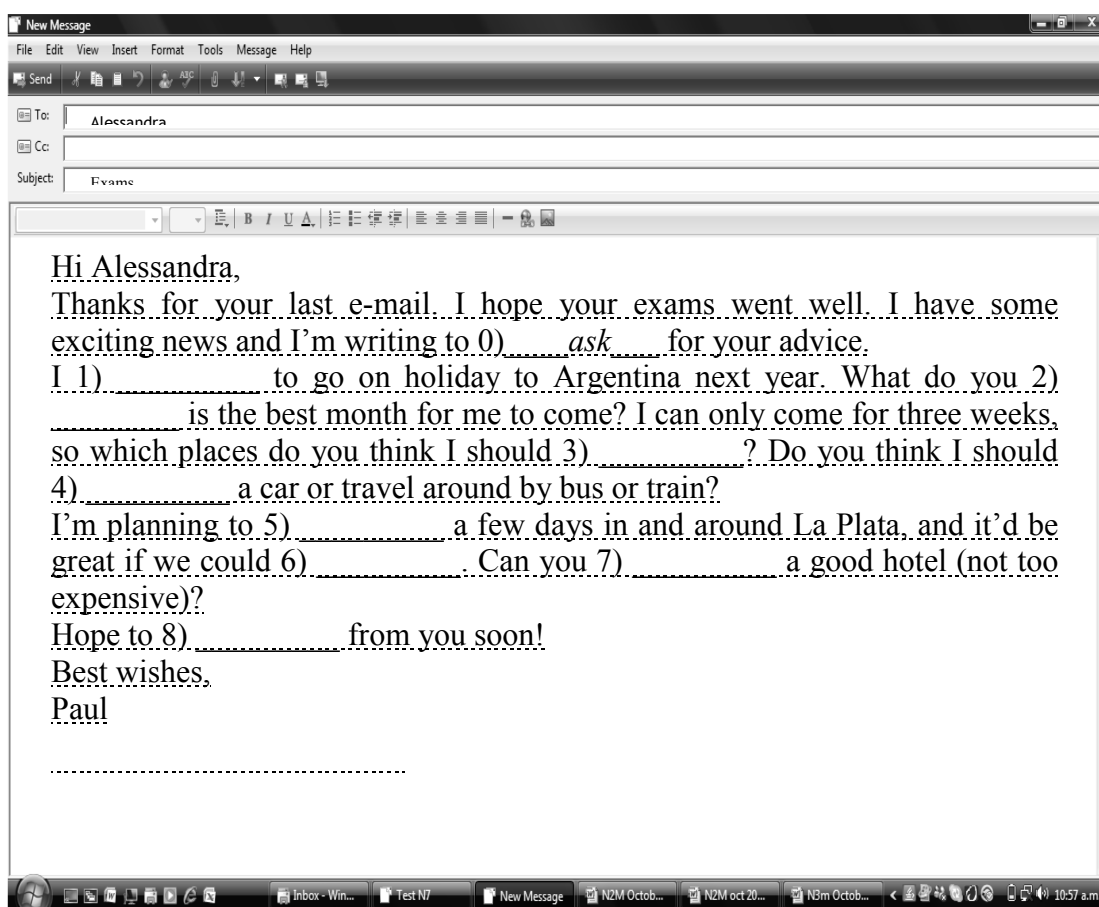


Material diseñado por el equipo docente del Gabinete de Inglés, adaptado de *New English File Pre-intermediate Student's Book*. OUP, 2005, p. 73.

## Writing to a friend who is coming to Argentina

### A. Read the following e-mail and complete it with these verbs:

ask hire meet recommend hear spend think visit want



### B. Plan your answer to Paul's e-mail. How are you going to answer his questions? Make notes

Paragraph 1: Thank him for his e-mail and say why you're writing.

.....  
.....

Paragraph 2: Answer his questions about your country. Give reasons.

.....  
.....

Paragraph 3: Answer his questions about your city. Give reasons.

.....  
.....

### C. Language focus

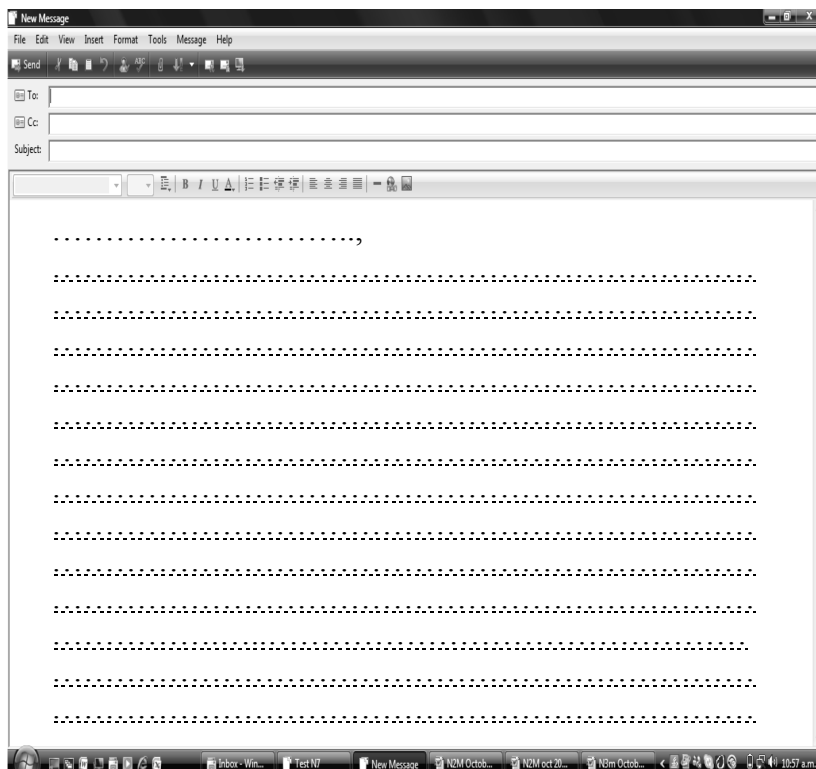
a. Look at the useful phrases below. What are the missing words?

- 1) Thanks \_\_\_\_\_ your e-mail.
- 2) It was great to hear \_\_\_\_\_ you again.
- 3) I'm really happy that you want \_\_\_\_\_ visit my country.
- 4) I think you should come \_\_\_\_\_ January.
- 5) If I were you, I'd travel \_\_\_\_\_ bus.
- 6) I'm looking forward \_\_\_\_\_ seeing you soon.

b. Giving advice

Click [here](#) to read about how to give advice in English. Use some of these expressions to give advice to Paul when you write to him

D. Now write your e-mail to Paul in about 100 words. Use the language in C to help you



E. Check your e-mail for mistakes (grammar, punctuation and spelling). To correct misspelt words, you can use your computer spell-checker or an online spell checker, e.g. <https://www.jspell.com/public-spell-checker.html>

F. Hand in your e-mail no later than [date].

### Key

- A. 1) want, 2) think, 3) visit, 4) hire, 5) spend, 6) meet, 7) recommend, 8) hear.
- B. Student's own answer.
- C. a. 1) for, 2) from, 3) to, 4) in, 5) by, 6) to
- D. Student's own answer.

### 5.1.3 Leisure activities and lifestyle

#### “AT A RESTAURANT”



Material diseñado por el equipo docente del Gabinete de Inglés.

#### AT A RESTAURANT

##### A. Use of English

It's Friday night. Susan and Frank are having dinner at a new restaurant in the city centre.

Read their conversation and fill in the blanks with a suitable word or phrase OR circle the correct option. REMEMBER: \_\_\_\_\_: one word / .....: one or more words

## *At Hamlet's*

W: Waiter - S: Susan - F: Frank

W: 1) \_\_\_\_\_ you ready to order?

S: Yes. 2) **I / I'd** like fish and chips. 3) \_\_\_\_\_, Frank?

F: A Cesar salad, please.

W: 4) \_\_\_\_\_ to drink?

S: Mineral water 5) \_\_\_\_\_ me.

F: I'll have 6) \_\_\_\_\_ wine.

S: So, you 7) \_\_\_\_\_ (tell) me about last night's programme. 8) \_\_\_\_\_ was it so exciting?

F: Because they 9) \_\_\_\_\_ (talk) about the global seismographic network and I knew 10) **nothing/anything** about it! It has more 11) \_\_\_\_\_ 150 modern stations 12) \_\_\_\_\_ over 80 countries!

S: Wow! 13) \_\_\_\_\_ (be) new?

F: No, it 14) \_\_\_\_\_ (form) in 1986. When I get back home, 15) \_\_\_\_\_ send you the link so that you 16) \_\_\_\_\_ read more about it.

S: Great, thanks.

W: The salad for you sir, and the steak for you, 17) \_\_\_\_\_.

S: I'm sorry, 18) \_\_\_\_\_ I asked for fish, not steak.

W: No problem. I'll change it.

F: And what about your new flatmate? How 19) \_\_\_\_\_ (get on) with her?

S: Quite well. She's not as serious 20) \_\_\_\_\_ I thought and we have fun together, but we 21) \_\_\_\_\_ (be) out together yet.

F: Why don't you tell her to join 22) **us/you** next Friday night?

S: Good idea!

### **B. Learn useful expressions about restaurants:**

- **Vocabulary**

<http://www.esl-lab.com/vocab/v-restaurant.htm>

- **Listening**

Restaurants <http://www.esl-lab.com/eslbasic/restaurants-1.htm>

Heavenly Pies Restaurant <http://www.esl-lab.com/pie1/pierd1.htm>

**C. Now let's write about a restaurant you like!**

**Describe one restaurant you enjoy visiting and explain three things you like about it the most. Include information on the restaurant's service, menu items, pricing, and the place's decor.**

**Write between 60 and 80 words. Don't forget to organise your ideas into paragraphs. Hand in your description for correction.**

---

---

---

---

---

---

---

---

**KEY to section A.**

- 1) Are 2) I'd 3) And you/And what about you 4) What would you like/Would you like anything/Anything 5) for 6) some/a cup of/ a glass of 7) were telling 8) Why 9) talked 10) nothing 11) than 12) in 13) Is it 14) was formed 15) I'll 16) can 17) madam 18) but 19) are you getting on 20) as 21) haven't been out/have not been out 22) us

More grammar practice on any of these items can be provided if you write to your tutor.

## 5. 2 Módulo 2: “Escribamos sobre nuestros viajes”

### 5.2.1 Travelling for academic reasons - Career prospects

#### “INTERNATIONAL CONFERENCE ON ENGINEERING GEOPHYSICS (ICEG)”



Material diseñado por el equipo docente del Gabinete de Inglés.

### International Conference on Engineering Geophysics (ICEG)

A. You're interested in attending the following conference: <http://www.seg.org/events/upcoming-seg-meetings/2015/iceg-uae-15> Click on this link to read about the conference and answer the following questions. You may need to click on other related links to find the information required.

1. When and where will the conference be held?
2. Is this the first ICEG?
3. What new fields are going to be included in this conference?
4. What is Al Ain like? What can you do in this city?
5. Do Argentinians need a visa to travel to the United Arab Emirates?
6. How can students participate?
7. Which type of accommodation do you prefer? Why?
8. What social activities would you like to do and why?

B. A friend of yours is phoning you to talk about the possibility of attending the conference in November. Read part of the conversation and complete the blanks or choose the correct option

\_\_\_\_\_ : one word or contraction / ..... : one or more words

TOM: Hi Mariano! How are you? What (1).....?

YOU: I'm finishing some homework for tomorrow. And (2) \_\_\_\_\_?

TOM: Reading (3) **about/for** a conference in the United Arab Emirates.

YOU: What is (4) \_\_\_\_\_ about?

TOM: Engineering Geophysics.

YOU: Wow! That sounds (5).....! (6).....?

TOM: (7) \_\_ November. (8) **Would/Do** you like to come?

YOU: I'd love to (9) **but/although** I need to talk to (10) \_\_\_\_\_ wife first It (11) .....  
easy to be with the children alone. They are still too (12) **young/old**.

TOM: I understand. (13) \_\_\_\_\_ worry. We still have time to decide.

YOU: Yes.

TOM: Why don't we go out (14) \_\_\_\_\_ Saturday? How about going for a drink (15) \_\_\_\_\_ the  
city centre?

YOU: I'm afraid I (16) ..... because I have a birthday party.

TOM: Then, we can go to the café (17) \_\_\_\_\_ is near your house and have (18) \_\_\_\_\_  
to drink (19) **here/there** earlier.

YOU: Good idea! That's one of (20) ..... (good) cafés in my area! (21)  
..... shall we meet? (22) \_\_\_\_ 3 p.m.?

TOM: Can we make it a bit (23) **late/later**?

YOU: Sure. 4 o'clock, then. See you!

TOM: (24) .....

You can find the key to these exercises on the following page.

KEY
-----

A. (More information on <http://conferences.uaeu.ac.ae/iceg/en/>)

1. It'll be held on 15-18 November/in November this year/2015 at the United Arab Emirates University.
2. No, it isn't. It's the third./This is the third edition of ICEG.
3. A wider range of near surface related specialties including groundwater, time-lapse, security, seismicity, and geothermal to name a few options.
4. Al Ain has a lot of greenery/green areas (it's known as the Garden City) and is a very old city (the history of Al-Ain goes back to 3000 years BC). You can visit some of its tourist attractions. For example, Al-Ain National Museum, Al-Ain Palace Museum, many restored forts and the Hili Archaeological Park site.
5. Yes, they do.
6. They can give an oral presentation.
7. Student's own answer.
8. Student's own answer.

B. **IMPORTANT:** To revise any of the topics below,

- click on the **Grammar reference folder** on Edmodo and click on the topic you want to read about, or
- refer to the **Grammar bank and Vocabulary bank sections of New English File Pre-intermediate**, which is available at FCAG's Library. For example, you can revise prepositions of place and time on p. 153 of this book.

1) are you doing?	9) but	17) that/which
2) you	10) my	18) something
3) about	11) isn't/is not	19) there
4) it	12) young	20) the best
5) (very) interesting/great, or any other similar adjective.	13) Don't/Do not	21) What time
6) When is it?/When will it be held?/When will it take place?	14) on	22) At
7) in	15) in	23) later
8) Would	16) can't/cannot	24) See you!/Bye!/Goodbye! (There may be other possible answers.).

### 5.2.2 Travelling for pleasure - Holidays

#### "A TRAVEL BLOG ENTRY"



Material diseñado por el equipo docente del Gabinete de Inglés.

#### Writing a travel blog entry

Cezar, the travel blogger of <http://www.imperatortravel.com/>, has invited you to share an entry about an **unforgettable trip**. The 2 most interesting entries will win a free weekend trip to Brazil for two! Talk about

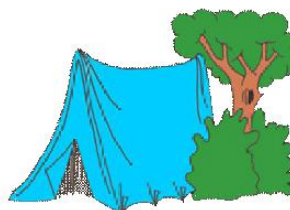
- where you went,
- who you went with,
- how you got there (by car, by coach, by plane, etc.),
- where you stayed (in a hotel or youth hostel, at a camp site...),





- E. what you did there (describe the activities you did), and
- F. why that trip was unique (do you have any surprising/funny/embarrassing/ frightening... anecdote to tell? Did you have a difficult problem to solve?).

If you can, add a photo. Write between 90 and 110 words.



Before writing your blog entry,

- explore Cezar’s blog,
- revise vocabulary connected to travelling by clicking on the following links:

Holidays: <http://learnenglishteens.britishcouncil.org/grammar-vocabulary/vocabulary-exercises/holidays>

Air travel: <http://learnenglishteens.britishcouncil.org/grammar-vocabulary/vocabulary-exercises/air-travel>

Hotels: <http://learnenglishteens.britishcouncil.org/grammar-vocabulary/vocabulary-exercises/hotels>

Places in a town: <http://learnenglishteens.britishcouncil.org/grammar-vocabulary/vocabulary-exercises/places-town>

Shopping: <http://learnenglishteens.britishcouncil.org/grammar-vocabulary/vocabulary-exercises/shopping>

The beach: <http://learnenglishteens.britishcouncil.org/grammar-vocabulary/vocabulary-exercises/beach>

Nature: <http://learnenglishteens.britishcouncil.org/grammar-vocabulary/vocabulary-exercises/nature>

- revise past simple: <http://www.esl-lounge.com/student/grammar-guides/grammar-elementary-4.php#past%20be>; <http://www.esl-lounge.com/student/grammar-guides/grammar-elementary-5.php#past%20simple%20structure> and past continuous: <http://www.esl-lounge.com/student/grammar-guides/grammar-pre-intermediate.php#past%20continuous%20structure>
- make a paragraph plan (remember to organise your ideas into paragraphs) and to add

time expressions (for example, last summer holidays, then, after a few days, on my/our last day, etc.).

**Hand in your blog entry for correction no later than [date].**

Una vez que la tutora haya corregido las producciones de todos los alumnos, seleccionará las dos mejores y las publicará en Edmodo como las entradas ganadoras y felicitará a sus autores a través de un mensaje al grupo.

### **5.3 Módulo 3: “Escribamos sobre temas de geofísica”**

**“WEGENER”**



Material diseñado por el equipo docente del Gabinete de Inglés. Texto extraído de <https://suite.io/tel-asiado/423523x>

## **ALFRED WEGENER**

**A. Read the following short biography of Alfred Wegener and make questions for the answers below**

Alfred Wegener (1880-1930) was a German scientist, geophysicist and meteorologist, best known for his theory of continental drift (1912), which hypothesized that the continents were slowly drifting around the Earth. Unfortunately, he was not able to demonstrate a mechanism for it and his hypothesis was only accepted in the 1950s, when numerous discoveries provided evidence of continental drift.

After studying for a Ph.D. in astronomy, Wegener started to concentrate on monitoring weather patterns in extreme climates like Greenland. He was fascinated by the possibility that America and Africa had been joined at one time, and proposed that the two continents simply drifted apart. His later idea led to the understanding that the Earth's surface is made of a number of separate plates.

He married Else Köppen, daughter of the Wladimir Köppen, a prominent Russian-born geographer, meteorologist, climatologist and botanist. They had three daughters.

Wegener's acquaintances included Wladimir Köppen (his father-in-law) and Johann Peter Koch.

1) .....

In 1880.

2) .....

Fifty years old.

3) .....

He was a scientist, geophysicist and meteorologist.

4) .....

His theory of continental drift.

5) .....

No, it wasn't.

6) .....

Because there was evidence of continental drift.

7) .....

That America and Africa simply drifted apart.

8) .....

Else Köppen.

9) .....

Russia.

10).....

Yes, three daughters.

**B. Read the following text about Wegener's theory of continental drift and make a summary in Spanish using your own words**

## **Wegener's Theory of Continental Drift / Drifting Continents**

While carrying out research into weather conditions in 1911, he came across a scientific paper that listed fossils of identical plants and animals found in opposite sides of the Atlantic. This had great impact on him.

The existing theory was that the two continents must at some point been linked by a land-bridge, which eroded over the years. Wegener was not convinced that that the land-bridges sunk from erosion. Instead, he studied the shapes of the African and South American coastlines, and was amazed to find that they would fit together if the continents were cut out from a map.

Wegener's theory was previously spotted by earlier scientists, including:

- Abraham ortel Ortelius - Flemish mapmaker who suggested that the continents had been ripped apart by floods and earthquakes (1596)
- Francis Bacon - English philosopher and statesman, who had similar ideas as Wegener's.
- Antonio Snider-Pelligrini - French scientist, who showed in his book, *Creation and its Mysteries Revealed*, how the continents had been fitted together before Noah's flood.

As he continued his observations, Wegener found that the Appalachian Mountains of eastern North America shared remarkable similarities with the Scottish Highlands, and the distinctive form of strata in the Karroo system of South Africa were identical to those of Santa Catalina in Brazil. He thought that the rock masses simply migrated from all these.

By 1915, Wegener published a book *The Origin of Continents and Oceans* based on his collected evidence. He proposed that some 300 million years ago there was one continent, which he called *Pangaea* (derived from the Greek for "all the earth") which had fragmented.

Unfortunately, most geologists dismissed his ideas as mere speculation since Wegener could not find a sufficient mechanism to prove his theory.

.....  
.....  
.....

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**C. Complete the following text with the correct form of the verbs in brackets**

## **From Wegener's Continental Drift to Earth's Plate Tectonics**

More than two decades after Wegener's death, new technologies 1) \_\_\_\_\_ (allow) people to study ocean floors in-depth. The discovery of a ridge running down the middle of the Atlantic Ocean 2) \_\_\_\_\_ (produce) the missing segment in Wegener's theory. The ridge, caused by molten rock forcing up from beneath the Earth's crust, 3) \_\_\_\_\_ (create) a new ocean floor that 4) \_\_\_\_\_ (push) the continents apart.

From this development, Wegener's model of "continental drift" 5) \_\_\_\_\_ (change) to the idea that the Earth's surface 6) \_\_\_\_\_ (make) of plates. The concept 7) \_\_\_\_\_ (be) that, in some places, these plates are forced apart, while in others they 8) \_\_\_\_\_ (crush) into each other, forming mountains or other landforms.

**D. Read more about Alfred Wegener and fill in the blanks with the correct preposition (in, on, to, for)**

## **Insight to Alfred Wegener**

A geologist and meteorologist, Wegener is famous 1) \_\_\_\_\_ his theory of continental drift explained 2) \_\_\_\_\_ his book *The Origin of Continents and Oceans*. He was also an arctic explorer known for his expeditions 3) \_\_\_\_\_ the north of the American continent. He died 4) \_\_\_\_\_ one of these expeditions while trying to reach the camp 5) \_\_\_\_\_ the west coast of Greenland.

Some of his honors and awards include the Alfred Wegener Institute for Polar and Marine Research 6) \_\_\_\_\_ Bremerhaven, Germany. It awards the Wegener Medal in his name, the crater Wegener 7) \_\_\_\_\_ the Moon and crater Wegener 8) \_\_\_\_\_ Mars, the asteroid 29227 Wegener and the Wegener peninsula 9) \_\_\_\_\_ Greenland where he died.

## KEY

- A. 1) When was Alfred Wegener born?  
2) How old was he when he died?  
3) What did he do? / What was his occupation?  
4) What was he famous/(best) known for?  
5) Was his hypothesis accepted then/at that moment?  
6) Why was his hypothesis/it accepted in the 1950s/later?  
7) What did he propose?  
8) Who did he marry?/Who did he get married to?  
9) Where was Wladimir Köppen from?  
10) Did Alfred (and Else) have any children?

B. Student's own answer.

- C. 1) allowed                      2) produced                      3) creates                      4) pushes  
5) changed                      6) is made                      7) is                      8) crush

- D. 1) for    2) in    3) to/in    4) in    5) on    6) in    7) on    8) on    9) in

## “GRAVITY VARIATIONS OVER EARTH...”



Material diseñado por el equipo docente del Gabinete de Inglés. Referencia: Curtin University. "Gravity variations over Earth much bigger than previously thought." ScienceDaily. ScienceDaily, 4 September 2013. <[www.sciencedaily.com/releases/2013/09/130904105345.htm](http://www.sciencedaily.com/releases/2013/09/130904105345.htm)>

### a) Read the following passage and make a summary in Spanish

## **Gravity variations over Earth much bigger than previously thought**

1. A joint Australian-German research team led by Curtin University's Dr Christian Hirt has created the highest-resolution maps of Earth's gravity field to date -- showing gravitational variations up to 40 per cent larger than previously assumed.
2. Using detailed topographic information obtained from the US Space Shuttle, a specialist team including Associate Professor Michael Kuhn, Dr Sten Claessens and Moritz Rexer from Curtin's Western Australian Centre for Geodesy and Professor Roland Pail and Thomas Fecher from Technical University Munich improved the resolution of previous global gravity field maps by a factor of 40.
3. "This is a world-first effort to portray the gravity field for all countries of our planet with unseen detail," Dr Hirt said.
4. "*Our* research team calculated free-fall gravity at three billion points -- that's one every 200 metres -- to create these highest-resolution gravity maps. *They* show the subtle changes in gravity over most land areas of Earth."
5. The new gravity maps revealed the variations of free-fall gravity over Earth were much bigger than previously thought.
6. Earth's gravitational pull is smallest on the top of the Huascarán mountain in the South American Andes, and largest near the North Pole.
7. "Only a few years ago, *this* research would not have been possible," Dr Hirt said.
8. "The creation of the maps would have required about 80 years of office PC computation time but advanced supercomputing provided by the Western Australian iVEC facility helped us to complete the maps within a few months."

9. High-resolution gravity maps are required in civil engineering, for instance, for building of canals, bridges and tunnels. The mining industry could also benefit.
10. "The maps can be used by surveyors and *other* spatial science professionals to precisely measure topographic heights with satellite systems such as the Global Positioning System (GPS)," Dr Hirt said.
11. The findings of the research team from Curtin and Technical University Munich have recently appeared in the journal *Geophysical Research Letters*.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

**b) Answer these questions about the text**

1. What do the following refer to in the text?

- Our (paragraph 4 line 1) .....
- They (paragraph 4 line 2) .....
- This (paragraph 7) .....
- Other (paragraph 10 line 1) .....

2. What two things does *larger* (paragraph 1 line 3) compare? Can you find a synonym of this comparative adjective in the text?

.....

3. What words are used instead of *gravitational variations*?

.....



4. What kind of relation do these conjunctions express? (addition, opposition/contrast, cause/consequence, time, exemplification)

But (paragraph 8 line 2) .....

For instance (paragraph 9 line 1) .....

Also (paragraph 9 line 2) .....

Such as (paragraph 10 line 2).....

**KEY:**

a) Submit your summary for correction no later than [date].

b) 1. *Our* refers to the joint Australian-German research team led by Curtin University's Dr Christian Hirt.

*They* refers to the highest-resolution maps created by Dr Hirt and his team.

*This* refers to the research carried out/conducted by Dr Hirt and his team.

*Other* refers to spatial science professionals who are not surveyors.

2. Gravitational variations before this research (those previously assumed) and those revealed by this research/the new gravity maps.

Bigger (in the title and in paragraph 5).

3. Changes in gravity (paragraph 4).

4. Opposition/contrast, exemplification, addition, exemplification.

## 6. Resolución N.º 74/15, Expediente 1100-1157/11, FCAG



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA  
FACULTAD DE CIENCIAS ASTRONÓMICAS Y GEOFÍSICAS

Expte. Código 1100 N° 1157 Año 2011 Cde.1/15

La Plata, 7 ABR 2015

**VISTO** la presentación realizada por las Profesoras del Gabinete de Inglés con la propuesta de capacitación en inglés para alumnos de Geofísica a través de la implementación de Tecnologías de Aprendizaje y del Conocimiento (TAC); Y

**CONSIDERANDO** que la propuesta presentada redundará en una mejor capacitación en Inglés para los alumnos de la carrera de Geofísica;

que se propone el uso de tecnologías de aprendizaje y conocimiento que favorecerán la participación de los alumnos;

que es necesario otorgar una mayor dedicación en el cargo que posee la Profesora Erica Elena Scorians, a los efectos de la implementación de esta propuesta;

en sesión del día 26 de marzo de 2015, se aprobó el dictamen de la Comisión de Enseñanza; el

**CONSEJO ACADÉMICO DE LA  
FACULTAD DE CIENCIAS ASTRONÓMICAS Y GEOFÍSICAS  
RESUELVE:**

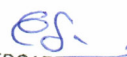
**Artículo 1º:** Aprobar la propuesta de capacitación en inglés para alumnos de Geofísica a través de la implementación de Tecnologías de Aprendizaje y del Conocimiento (TAC).

**Artículo 2º:** Otorgar una Dedicación Semiexclusiva en el cargo de Ayudante Diplomado Ordinario con Dedicación Simple en la Cátedra "Inglés I" a la Profesora **ERICA ELENA SCORIANI (DNI. 27.616.618)**, a partir del 1º de abril y hasta el 31 de marzo de 2016, para dedicarse a la implementación de la propuesta presentada.

**Artículo 3º:** Comunicar a las Profesoras Cuestas, Ferrari y Scorians. Girar copia para conocimiento al Departamento Económico Financiero. Pase a Oficina de Personal. Elevar a la Presidencia de la Universidad y posteriormente ARCHIVAR

RESOLUCIÓN DEL CONSEJO ACADÉMICO: N° 74

  
**Dra ALICIA CRUZADO**  
DECANA  
Facultad de Ciencias Astronómicas y Geofísicas  
Universidad Nacional de La Plata

  
**Dr. EDGARDO S. GIORGI**  
SECRETARIO DE ASUNTOS ACADÉMICOS  
Facultad de Ciencias Astronómicas y Geofísicas  
Universidad Nacional de La Plata