

TESIS DOCTORAL

LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA GRAMATICAL EN INGLÉS
COMO LENGUA EXTRANJERA MEDIANTE EL TRABAJO CON
BLOGGING Y MICROBLOGGING POR PARTE DE UN GRUPO DE
DOCENTES EN FORMACIÓN

LUZ DARY ARIAS SOTO
Licenciada en Español e Inglés
Magíster en TESOL

DPTO. DE FILOLOGÍAS EXTRANJERAS Y SUS LINGÜÍSTICAS

FACULTAD DE FILOLOGÍA

**UNIVERSIDAD NACIONAL
DE EDUCACIÓN A DISTANCIA**

MADRID, 2013



DPTO. DE FILOLOGÍAS EXTRANJERAS Y SUS LINGÜÍSTICAS

FACULTAD DE FILOLOGÍA

**UNIVERSIDAD NACIONAL
DE EDUCACIÓN A DISTANCIA**

LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA GRAMATICAL EN INGLÉS
COMO LENGUA EXTRANJERA MEDIANTE EL TRABAJO CON
BLOGGING Y MICROBLOGGING POR PARTE DE UN GRUPO DE
DOCENTES EN FORMACIÓN

Autora

LUZ DARY ARIAS SOTO

Licenciada en español e inglés

Directora de la tesis

Doctora MARÍA JORDANO DE LA TORRE

Co-directora de la tesis

Doctora ELENA BÁRCENA MADERA

Dedicada a mi esposo Fito (José Alfredo) y
a mis muñecas María Paula y Catalina porque siempre me apoyaron y me motivaron a
seguir adelante con esta meta.

Índice

Índice.....	6
Agradecimientos.....	9
LISTADO DE ABREVIATURAS.....	11
LISTADO DE TABLAS.....	12
LISTADO DE FIGURAS.....	13
LISTADO DE ANEXOS.....	14

PRIMERA PARTE

GENERALIDADES

CAPÍTULO 1. PLANTEAMIENTO Y JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN...	17
1.1. Introducción general.....	17
1.2. Estructura de la tesis.....	19
1.3. Justificación de la investigación.....	22
1.4. Preguntas de investigación.....	26
1.5. Objetivos.....	27
1.5.1. Objetivo general.....	27
1.5.2. Objetivos específicos.....	27

SEGUNDA PARTE

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 2. NUEVAS COMPETENCIAS DOCENTES EN TIC DEL PROFESORADO DE LENGUA EXTRANJERA.....	31
CAPÍTULO 3. ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE LENGUAS MEDIADOS POR TIC..	37

CAPÍTULO 4. LA WEB 2.0 APLICADA A LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LENGUAS.....	54
CAPÍTULO 5. DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE DE TIC EN COLOMBIA.....	63
CAPÍTULO 6. EL USO DE BLOGGING Y MICROBLOGGING COMO HERRAMIENTAS EDUCATIVAS.....	78
6.1. Blogging.....	78
6.2. Del párrafo a la frase: Microblogging.....	93
CAPÍTULO 7. LA COMPETENCIA GRAMATICAL EN LENGUA EXTRANJERA.....	103
7.1. Enseñanza de la gramática.....	107
7.1.1. La enseñanza de la gramática en el enfoque comunicativo.....	108
7.1.2. Aprendizaje significativo de la lengua extranjera.....	113
7.1.3. Conocimiento de la lengua (usage) y uso apropiado de la misma (use).....	114
7.1.4. La interacción.....	116
7.1.5. Integración de habilidades receptivas y habilidades productivas.....	122
7.1.6. Conciencia lingüística (language awareness) y observación (noticing).....	124
TERCERA PARTE	
CAPÍTULO 8. ASPECTOS METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	132
8.1. Método.....	133
8.2. Instrumentos utilizados en la recolección de datos.....	138
8.2.1. Encuestas.....	138
8.2.2. Entrevistas.....	139
8.2.3. Diarios académicos o logs.....	139
8.2.4. Blogs y microblogs.....	140
8.2.5. Pre tests y post tests.....	141

8.3. Rol del investigador.....	141
8.4. Triangulación de la información.....	142
8.5. Etapas de la investigación.....	143
8.6. Consideraciones éticas.....	144

CUARTA PARTE

INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

CAPÍTULO 9. IMPLEMENTACIÓN DE LA ESTRATEGIA PEDAGÓGICA.....	147
9.1. Descripción general de la estrategia.....	147
9.2. Recursos y espacios.....	150
9.3. Actividades.....	150
9.3.1. Implementación de microblogging (Twitter).....	151
9.3.2. Implementación de los blogs.....	155

QUINTA PARTE

ANÁLISIS DE LOS DATOS Y DISCUSIÓN

CAPÍTULO 10. ANÁLISIS DE NECESIDADES.....	160
10.1. Encuesta a docentes y estudiantes de bachillerato.....	160
10.2. Encuesta a estudiantes de la licenciatura.....	169
CAPÍTULO 11. DESCRIPCIÓN Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.....	172
11.1. Participantes.....	172
11.2. Selección de la muestra.....	173
11.3. Análisis e interpretación de los datos.....	174
11.4. Impacto de blogging y microblogging en la competencia gramatical de un grupo de docentes en formación.....	175
11.4.1. Errores comunes de los estudiantes antes de la implementación.....	175

11.4.2. Cambios en la competencia gramatical evidenciados después de la experiencia..	184
11.4.2.1. Análisis de datos para la comparación del rendimiento pretest y pos test en el examen FCE.....	188
11.4.2.2. Análisis de datos para la comparación del rendimiento pretest y pos test en la composición.....	191
11.4.3. Mejora en el desarrollo de las competencias comunicativas.....	200
11.5. Componente tecnológico.....	203
11.5.1. Conocimiento y aplicación de las herramientas.....	203
11.5.2. Cambio de actitud y percepción sobre las herramientas.....	205
11.6. Componente pedagógico.....	208
11.6.1. TIC como herramienta de motivación e innovación.....	208
11.6.2. TIC como herramienta de aprendizaje y práctica de la lengua y de la cultura...	212
11.6.3. TIC como herramienta de construcción social de conocimiento y de trabajo colaborativo.....	215
11.6.4. TIC como herramienta que promueve autonomía.....	217
CAPÍTULO 12. CONSIDERACIONES FINALES.....	222
12.1. Conclusiones.....	222
12.2. Implicaciones sobre desarrollo profesional en TIC.....	231
12.3. Mi experiencia como investigadora.....	235
12.4. Líneas de investigación futura.....	236
Referencias.....	238
Anexos.....	259
Anexo 1.....	260
Anexo 2.....	261

Anexo 3.....	262
Anexo 4.....	263
Anexo 5.....	267
Anexo 6.....	270
Anexo 7.....	272
Anexo 8.....	275
Anexo 9.....	281
Anexo 10.....	282
Anexo 11.....	284
Anexo 12.....	285
Anexo 13.....	286
Anexo 14.....	287
Anexo 15.....	289

AGRADECIMIENTOS

Es necesario en este apartado agradecer a todas las personas y entidades cuya contribución ha sido invaluable para el desarrollo de este trabajo. En primer lugar quiero agradecer a la Universidad Nacional de Educación a Distancia, por haber abierto la posibilidad de cursar este estudio y guiar el desarrollo del mismo, brindándome incondicionalmente todos los recursos que fueron necesarios para el desarrollo de este trabajo; gracias a esta oportunidad pude llevar a cabo la presente investigación. Dentro de la UNED deseo mostrar mi agradecimiento a los docentes y trabajadores del Departamento de Filologías Extranjeras y sus Lingüísticas, pues desde el comienzo de este curso mostraron su diligencia y su apoyo incondicional para colaborar en todas las dudas que se me presentaban por ser estudiante extranjera. Gracias a esta actitud, he podido concluir los cursos de docencia, el DEA y esta investigación.

Por otro lado pero no menos importante, es menester agradecer a mis asesoras de tesis: en primer lugar a la doctora Elena Bárcena, mi directora y en segundo lugar, a la doctora María Jordano De La Torre, mi codirectora, quienes mostraron su incondicional interés guiando cada uno de los pasos que involucran el desarrollo de este trabajo, supieron a tiempo redirigir el curso de la investigación para llevarla a buen término y me motivaron a seguir adelante.

Mi siguiente agradecimiento va dirigido a la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, quien en persona del decano de la facultad de lenguas extranjeras Doctor Adolfo León Atehortúa permitió el desarrollo de esta investigación, ofreciendo los espacios académicos y los estudiantes de la Facultad de Humanidades, con quienes pudimos poner en práctica las aplicaciones que buscaba esta investigación. Mis agradecimientos incondicionales a la Universidad de la Sabana y particularmente a la Maestría en Didáctica del inglés con énfasis en ambientes de aprendizaje autónomo, quienes no tuvieron reparo en ofrecer sus instalaciones para la presentación de la sustención de la tesis, ofrecieron todo su apoyo tanto de recursos físicos, como de recursos económicos; a la directora del programa Nohora Bryan, a la coordinadora de la maestría Sonia Jiménez y a los docentes y

estudiantes de esta maestría, pues fueron indirectamente incentivo para la culminación de este estudio.

No quiero dejar pasar la oportunidad para agradecer de manera profunda a los grupos de estudiantes de la asignatura Competencias en Lengua Inglesa del Departamento de Lenguas de la Universidad Pedagógica Nacional, quienes a pesar de los inconvenientes que se presentaron en el curso de la investigación, siempre estuvieron prestos a colaborar en la implementación de los aplicativos diseñados para la recolección de datos de esta investigación, pues se ofrecieron como población para el desarrollo de los instrumentos de este trabajo.

Por último quiero agradecer enormemente a todas las personas que están cerca de mí, pues su ánimo y aliento fueron fundamentales para continuar con el trabajo comenzado; a mis padres y a mi familia quienes con su confianza siempre creen que profesionalmente soy la mejor, a mi amado esposo y a mis queridas hijas para quienes soy esa guía y modelo a seguir y por último a las personas que están cerca, quienes siempre han esperado todo de mi.

LISTADO DE ABREVIATURAS

CALL	Computer assisted language learning
CL	La conciencia lingüística
CMC	Comunicación mediada por el ordenador
DEA	Diploma de Estudios Avanzados
EFL	Inglés como lengua extranjera
ELAO	Enseñanza de lenguas asistido por ordenador
ESL	Inglés como segunda lengua
FCE	First Certificate in English
ICC	Competencia intercultural
MEN	Ministerio de Educación Nacional de Colombia
SED	Secretaría de Educación del Distrito
TIC	Tecnologías de la Información y la Comunicación
WWW	World Wide Web
TOEFL	Test of English as a foreign language
TOEIC	Test of English for international communication
IELTS	International English Language testing system

LISTADO DE TABLAS

Tabla 1. Opciones de expansión para tareas en L2 mediadas por la tecnología.....	41
Tabla 2. Competencias docentes de TIC.....	75
Tabla 3. Servicios de microblogging para Educación.....	94
Tabla 4. Actividades y temas de la implementación.....	150
Tabla 5. Colegios y localidades a las cuales pertenecen los docentes y estudiantes.....	161
Tabla 6. Categorías y subcategorías.....	175
Tabla 7. ANOVA para Calificación FCE	189
Tabla 8. Comparaciones múltiples FCE.....	190
Tabla 9. ANOVA Promedio de errores en composición.....	192
Tabla 10. Comparaciones múltiples (Composición).....	193

LISTADO DE FIGURAS

Figura 1. El ordenador como tutor, herramienta y aprendiz (tutee).....	39
Figura 2. Modelo de las dimensiones de los blogs.....	91
Figura 3. Usos educativos de microblogging.....	98
Figura 4. Modelo de competencia comunicativa.....	103
Figura 5. Componentes de la competencia del lenguaje.....	104
Figura 6. El proceso de aprendizaje de conocimiento implícito.....	129
Figura 7. Ciclo de investigación-acción.....	135
Figura 8. Fases del estudio.....	144
Figura 9. Ejemplo de diálogo a través de Twitter.....	153
Figura 10. Frecuencia de uso de las herramientas (docentes).....	162
Figura 11. Frecuencia de uso de las herramientas (estudiantes).....	162
Figura 12. Áreas de la lengua trabajadas con TIC (Docentes).....	164
Figura 13. Áreas de la lengua trabajadas con TIC (Estudiantes).....	165
Figura 14. Errores del pre test escrito.....	182
Figura 15. Resultados pre test FCE.....	183
Figura 16. Errores pos test.....	185
Figura 17. Datos post test FCE.....	186
Figura 18. Comparación de puntajes en FCE.....	190
Figura 19. Puntaje promedio en FCE.....	191
Figura 20. Comparación promedio de errores en composición.....	194
Figura 21. Promedio de errores en composición.....	194

LISTADO DE ANEXOS

Anexo 1 Carta de consentimiento informado dirigida al decano de la Facultad de Humanidades de la Universidad Pedagógica Nacional

Anexo 2 Carta de consentimiento informado dirigida a los estudiantes del grupo experimental

Anexo 3 Carta de consentimiento informado dirigida a los estudiantes del grupo de control

Anexo 4 Programa curricular competencias en lengua inglesa

Anexo 5 Encuesta de docentes de colegios públicos de Bogotá

Anexo 6 Encuesta para estudiantes de colegios públicos de Bogotá

Anexo 7 Encuesta de estudiantes de la licenciatura

Anexo 8 Ejemplo de examen de FCE

Anexo 9 Ejemplo de pre test de composición Grupo de control

Anexo 10 Entrevista a estudiantes de sexto semestre del programa de licenciatura

Anexo 11 Ejemplo de pos test grupo de control

Anexo 12 Ejemplo de pos test grupo experimental

Anexo 13 Ejemplo de trabajo con blogging

Anexo 14 Log sobre trabajo con microblog

Anexo 15 Log sobre el trabajo con blog

PRIMERA PARTE

GENERALIDADES

CAPÍTULO 1. PLANTEAMIENTO Y JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. Introducción general

El desarrollo de la tecnología informática ha ocasionado grandes cambios y progresos no sólo en las diversas áreas del conocimiento, sino también en variados ámbitos de las relaciones entre los seres humanos: lo económico, lo social, lo político, lo cultural y por supuesto, la educación. En este último ámbito, ha supuesto un gran paso en la mejora de la enseñanza y aprendizaje de diversas disciplinas, creando a su vez comunidades de práctica especializadas en la materia y apoyando la investigación en todas las áreas.

Entre esas áreas o disciplinas, la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas han experimentado cambios a través de la historia, pues siempre se han buscado mejores resultados en estos dos procesos. Sin embargo, en los últimos treinta años estos cambios han sido vertiginosos en comparación con los cambios que se dieron antes de los años 80s. Uno de ellos ha sido el resultado del uso que se ha venido otorgando a los ordenadores con el fin de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje de las lenguas, ya sean estas lenguas extranjeras, segundas lenguas o lenguas propias. CALL (Computer assisted language learning) en inglés o ELAO (enseñanza de lenguas asistido por ordenador) en español, ha permitido el diseño y uso de diversas formas de recursos para trabajo en el aula, para trabajo autónomo, para trabajo cooperativo, etc. entre los cuales podemos mencionar bases de datos, software, materiales hipermediales, materiales multimediales, entre otros, y por supuesto, la red (Internet), recursos que buscan diversos fines, como mejorar el

conocimiento de la gramática de la lengua, promover el desarrollo de una competencia, fomentar la comunicación en lengua extranjera, mejorar la pronunciación, etc.

Todos estos recursos han permeado, como se comentaba anteriormente, los procesos de enseñanza y aprendizaje en todas las áreas, pero la gran revolución se dio con la aparición de la World Wide Web (WWW), creada por Tim Berners-Lee, quien observando la necesidad de compartir los resultados de sus investigaciones, desarrolló las estructuras fundamentales de la red. Para este creador, era fácil ver el mundo donde todo está conectado entre sí a través de la red, dado que todo el mundo podría publicar y a la vez, acceder a la información allí publicada:

The fundamental principle behind the Web was that once someone somewhere made available a document, database, graphic, sound, video, or screen at some stage in an interactive dialogue, it should be accessible (subject to authorization, of course) by anyone, with any type of computer in any country. And it should be possible to make a reference - a link- to that thing, so that others could find it (Berners-Lee, 2000:37).

Así como se ha incrementado el interés a nivel mundial por mejorar el conocimiento y aplicación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la enseñanza, en Colombia se ha otorgado en los últimos diez años gran importancia a la integración de éstas al trabajo en el aula, tanto a nivel de bachillerato como a nivel universitario. Por esta razón, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN), por medio del Programa Nacional de Nuevas Tecnologías, está empleando todos sus esfuerzos en mejorar su política de actuación, formando docentes de todas las áreas incluyendo la de lenguas extranjeras. Entre otros objetivos, este Ministerio persigue las siguientes metas:

- Ayudar en la construcción de una infraestructura tecnológica de calidad, para lo cual existe un programa de dotación de instituciones con ordenadores y conectividad.
- Desarrollar contenidos de calidad, a través del *Portal Educativo Colombia Aprende*, el cual es un espacio de información y conocimiento en el que se producen y se comparten herramientas, contenidos y servicios para la generación de conocimiento en la comunidad educativa del país, para educación preescolar, básica y media y superior.
- Fomentar el uso y la apropiación¹ de la tecnología para lo cual se han implementado modelos de desarrollo profesional docente que brindan formación, soporte y acompañamiento a docentes y directivos en el uso de nuevas tecnologías y definir estándares de calidad para los programas académicos apoyados en el uso de TIC; propiciar redes y comunidades de aprendizaje y evaluar los resultados e impactos de la política (MEN: 2008).

Sin embargo, la experiencia de trabajar con docentes de colegios públicos de Bogotá, dentro de diversos proyectos de investigación de la Universidad Pedagógica Nacional, nos ha mostrado que un gran número de docentes de inglés como lengua extranjera carecen de los conocimientos necesarios para enseñar y evaluar mediante la tecnología, y en especial Internet, tal y como se ha planteado el Ministerio anteriormente citado.

1.2. Estructura de la tesis

¹ *Apropiación* es el término usado por el MEN para referirse al dominio personal o profesional de las TIC por parte de los docentes

Este informe de investigación se ha organizado en cinco partes, cada una de las cuales contiene uno o varios capítulos, los cuales se detallan a continuación:

En la primera parte se presentan aspectos generales como la introducción, la justificación de este trabajo de investigación, las preguntas de investigación que se quieren responder y sus objetivos.

La segunda parte, que presenta la fundamentación teórica en la que se sustenta este trabajo de investigación, se divide en los siguientes capítulos: Capítulo 2 sobre las competencias de docentes en TIC, las cuales le exigen un nuevo rol debido a la llegada de las TIC, y que presentamos desde la visión de diversos autores; el capítulo 3, que hace un recorrido por la enseñanza y el aprendizaje de lenguas mediados por TIC y presenta algunas de las ventajas de su uso en tales procesos, sustentadas en experiencias de otros investigadores. El capítulo 4 dedicado a las características de la web 2.0, su diferencia con la web 1.0 y su aplicación en la enseñanza de la lengua; el capítulo 5 sobre el desarrollo profesional docente de las TIC en Colombia, donde se analizan los aspectos que debe contemplar todo programa de desarrollo profesional docente, los cuales deben girar alrededor del uso de la tecnología; se presentan algunos estudios que otros autores han hecho sobre la necesidad de programas de desarrollo en Colombia y se describen algunas experiencias a nivel local e internacional de cursos de desarrollo profesional, así como las directrices del MEN al respecto. El capítulo 6 presenta la fundamentación teórica de los servicios de blogging y microblogging y su uso como herramientas educativas, basados en otros estudios de investigación hechos en Colombia y en otros países; y finalmente el capítulo 7, dedicado a la competencia gramatical desde la perspectiva de diversos teóricos,

presenta la enseñanza y el aprendizaje de la gramática y el aprendizaje significativo de la lengua extranjera. En relación con la primera, se estudia la transformación que esta ha tenido a través de los diversos enfoques que se han dado en la historia de la enseñanza de la lengua extranjera. En relación con el segundo, y con base en algunos teóricos, se explican algunas de los requisitos que se deben cumplir para que el aprendizaje sea significativo. Este último aspecto guiará la implementación de la estrategia, dado que se busca que la experiencia con blogging y microblogging sea significativa para los estudiantes.

La tercera parte, referente a la metodología, presenta el método de investigación que se ha utilizado con el fin de dar respuesta a las preguntas que han guiado este estudio para lograr los objetivos del mismo. También se hace una descripción del rol del investigador y de los diferentes instrumentos de recolección de datos, así como del proceso de triangulación y de algunas consideraciones éticas que se tuvieron en cuenta para el estudio.

La cuarta parte muestra una descripción detallada de la implementación, es decir, se describen la estrategia que se ha utilizado, así como los recursos, los espacios, y las actividades mediadas por blogging y microblogging llevadas a cabo por los estudiantes que conformaron el grupo experimental de la investigación.

En la quinta parte, que se divide en los capítulos 10, 11 y 12 y dedicada al análisis de los datos y a su discusión, se realiza una descripción del contexto y de la población objeto y se describe cómo se hizo la selección de la muestra. También presenta el análisis de los resultados del análisis de necesidades y el análisis de los resultados de la implementación

de un curso mediado por la Web 2.0. Aquí se analiza si los estudiantes de la asignatura *Competencias en Lengua Inglesa*- asignatura en la cual tuvo lugar la implementación- mejoraron su competencia gramatical, en qué aspectos la mejoraron, si mejoraron el uso de TIC como herramienta complementaria al trabajo de aula en el estudio de la lengua, y si reflexionaron sobre el uso pedagógico de las mismas. Asimismo, esta parte también muestra las conclusiones, las recomendaciones que se harán al MEN sobre el desarrollo profesional Docente en TIC, así como algunos comentarios sobre la experiencia de la investigadora en este estudio y algunas sugerencias sobre temáticas de nuevas propuestas de investigación que se originan en este estudio.

Al final de esta tesis se han incluido anexos de los instrumentos de recolección de datos, tales como entrevista, encuesta, pre test, post test, así como algunos documentos que sustentan la descripción del contexto en el que se desarrolló la investigación. Además, se presentan las fuentes que se han tomado como referencias para sustentar este trabajo de investigación.

1.3. Justificación de la investigación

La experiencia con otros proyectos de investigación, los resultados del estudio realizado para obtener el Diploma de Estudios Avanzados (DEA) y el análisis de necesidades que se llevó a cabo en esta investigación nos permitieron encontrar los ejes problemáticos en que deberíamos enfocarnos, es decir, nos llevaron a pensar en una estrategia que ayudara a los estudiantes a mejorar su competencia gramatical y por qué no, su desempeño en general en la lengua extranjera, razón por la cual decidimos diseñar e implementar un curso complementado con herramientas de la Web 2.0 – blogging y microblogging - que también

contribuyera a que los estudiantes aprendieran a usar dichas herramientas como recurso para complementar el trabajo de aula como estudiantes de inglés y a manejar las herramientas con fines pedagógicos para usarlas en su futuro quehacer como docentes.

En primer lugar escogimos blogging y microblogging debido a que son herramientas muy usadas en la actualidad para fines sociales pero no se han usado a mayor escala para propósitos pedagógicos a nivel de colegios de Bogotá y de estudiantes en formación, tal y como se puede evidenciar en los datos recogidos en los instrumentos del análisis de necesidades, que presentaremos en el capítulo de análisis de datos. Con esta investigación se pretende investigar si el uso del blogging y microblogging, que los estudiantes frecuentan diariamente para comunicarse con personajes públicos como cantantes, personajes de la farándula, de la política nacional e internacional ayudaría de algún modo a mejorar la competencia gramatical a través de la interacción real con otras personas.

Blogging ha sido utilizado por docentes e investigadores con el fin de mejorar habilidades de la lengua como escritura, lectura, desarrollo del pensamiento crítico, pero no con el fin de mejorar la competencia gramatical. Creemos que esta herramienta puede ser de gran ayuda para que los estudiantes de esta investigación logren un mejor desempeño en la lengua extranjera, especialmente a nivel de la gramática de la misma por las siguientes razones:

De acuerdo con Sharma y Barret (2007), a través de los blogs el usuario, en nuestro caso, el estudiante, puede obtener información textual, fotografías, acceso a otras páginas web para trabajar en diversas habilidades de la lengua. Además los blogs son herramientas

de fácil manejo y acceso y se convierten en una manera eficiente de comunicación con otros aprendices de la lengua y con otros usuarios de la red, a la vez que brindan la oportunidad de hacer trabajo tanto dentro del currículo como extracurricular, es decir permiten consolidar el trabajo de clase y extenderlo como trabajo extraclase. También sirven como herramientas en diversos momentos de la clase: para presentación de un tema, para su práctica, para su consolidación, para su evaluación; y para diferentes propósitos: para fomentar la autonomía, para dar realimentación, para fomentar el trabajo colaborativo y/o colaborativo; para reforzar temas de cultura de la lengua extranjera, etc.

Otra razón por la cual decidimos usar blogging es que como afirma Huffaker (2005), los blogs se prestan para hacer trabajo individual y colaborativo y promueven la expresión, dado que son un lugar donde el autor puede desarrollar sus ideas sobre contenidos personalizados. Aún más, los blogs conectan los usuarios entre sí lo que facilita la construcción dinámica y entrelazada de comunidades de conocimiento de acuerdo con intereses y necesidades particulares.

Ackerman (2006) considera como ventaja de los blogs el hecho de que ellos son una manera de lograr que los estudiantes comprendan que hay una audiencia o público para ellos y que su comunicación a través de los mismos necesita ser eficiente dado que sus compañeros y otros usuarios del mundo pueden leer lo que ellos escriben, y que también son herramientas que pueden motivar a los estudiantes y por tanto remediar la desmotivación de los estudiantes por la escritura, y por expresarse en la lengua extranjera cuando no tienen un público real sino su docente.

Por otro lado, consideramos adecuado implementar el microblogging puesto que también es una herramienta de uso diario de muchos de los estudiantes universitarios, y por lo tanto se podría sacar provecho de ello. Esta es una herramienta que brinda a los usuarios de la red la posibilidad de que publiquen o reciban información sobre temas muy diversos relacionados con su contexto, con acontecimientos de la vida real, con sus opiniones, etc. El microblogging – Twitter, como una de sus posibilidades - tiene algunas ventajas que se pueden resumir en lo siguiente:

Twitter allows the students to get in contact with people from different countries on a casual basis and thus provides cultural background to the target language. .. Using Twitter, the students have the opportunity to communicate and interact more effectively with people across cultures; a skill which becomes more and more indispensable in the interconnected world of today (Borau, Ullrich, Feng & Shen, 2009: 82).

Debido a que tampoco se han reportado estudios que den cuenta de la mejora en la competencia gramatical de los estudiantes de la lengua extranjera a través del uso de microblogging, se pensó en explorar la herramienta y contribuir a la investigación en herramientas de TIC para que la comunidad académica y explícitamente la comunidad que tiene que ver con la enseñanza y el aprendizaje de la lengua extranjera se beneficie de una o de otra manera con los resultados que arroje esta investigación.

Aparte de querer usar esas dos herramientas de TIC, también se pensó en buscar la mejora de la competencia gramatical de los estudiantes población del estudio, dado que este aspecto es el que más se ha olvidado en la enseñanza aprendizaje de la lengua, no solo a nivel de colegios y universidades de Bogotá, sino también en los programas de formación de docentes y de profesionalización docente. Específicamente el grupo del estudio, al iniciar la investigación, evidenció falta de conocimiento de la gramática de la lengua

inglesa, grave debilidad, si se tiene en cuenta que como futuros docentes, deben dar cuenta de los fenómenos de la lengua para poder enseñarla.

Otro de los motivos que nos llevó a iniciar esta investigación fue el deseo de seguir con las directrices del MEN y cooperar con la formación de docentes en TIC y con los programas de desarrollo docente para que los docentes tanto en formación como en ejercicio las utilicen con sus estudiantes quienes son nativos digitales, y por consiguiente vayan de la mano con las necesidades que el mundo actual impone en cuanto al uso de las TIC en todos los ámbitos de la vida del ser humano. Asimismo, queremos contribuir a satisfacer las necesidades de la educación actual en relación con el uso de TIC, para que se utilicen herramientas que son cercanas a los estudiantes y que ellos utilizan diariamente.

Con base en los resultados de las encuestas administradas para el análisis de necesidades tanto a docentes y estudiantes de colegios de bachillerato, así como a los estudiantes de la licenciatura, población de esta investigación, y que nos llevaron a pensar en los motivos anteriormente expresados, se plantearon las siguientes preguntas de investigación:

1.4. Preguntas de investigación

¿Qué posible repercusión tendrá el trabajo con blogging y microblogging en la competencia gramatical de un grupo de docentes en formación?

¿Qué cambios se evidenciarán, en caso de darse, en la competencia gramatical de un grupo de docentes en formación mediante el uso de blogging y microblogging?

¿Es posible formarse en TIC aplicadas a la enseñanza de la lengua extranjera a través de una asignatura de EFL (Inglés como lengua extranjera)?

¿Es posible adquirir una lengua extranjera por medio de herramientas de la web 2.0 como blogging y microblogging?

Con el fin de responder estos interrogantes, los objetivos que se formularon fueron los siguientes:

1.5. Objetivos

1.5.1. Objetivo general

Analizar el efecto que tiene el trabajo con herramientas mediadas por computador en el mejoramiento de la competencia gramatical en inglés como lengua extranjera y en el conocimiento y uso de TIC con fines educativos en un grupo de docentes en formación de la Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá.

1.5.2. Objetivos específicos

- Diseñar e implementar un curso complementado con recursos de la Web 2.0 – blogging y microblogging- para que los estudiantes mejoren su competencia gramatical en inglés como lengua extranjera y para que aprendan a manejar las herramientas como ayudas pedagógicas para su futuro quehacer como docentes.
- Investigar el impacto del trabajo con *blogging* y *microblogging* en el desarrollo de la competencia gramatical de un grupo de docentes en formación.
- Caracterizar los cambios, si los hay, en la competencia gramatical de los participantes en el estudio.

- Dar a conocer el blogging y el microblogging como herramientas de enseñanza y aprendizaje de la lengua.

En relación con el contexto, esta investigación se desarrollará en la asignatura Competencias en lengua inglesa que los estudiantes de la licenciatura en español e inglés toman en la Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá, en el sexto semestre de la carrera. En la citada asignatura se estudia la gramática, el vocabulario, la morfología y la pronunciación, integrados a las competencias de escucha, expresión oral, comprensión de lectura y escritura, con el propósito de que los estudiantes los utilicen adecuadamente cuando se comuniquen verbalmente o por escrito. Sin embargo, para esta investigación solamente se tendrá en cuenta el desempeño de los estudiantes en expresión escrita, dado que la comunicación a través de blogging y microblogging se da de esa manera.

SEGUNDA PARTE

MARCO TEÓRICO

Introducción

Los apartados que componen la fundamentación teórica de esta tesis son: El capítulo 2 que presenta las nuevas competencias de los docentes de lengua extranjera en Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC), el capítulo 3 sobre la enseñanza aprendizaje de lenguas mediados por TIC; el capítulo 4, que presenta la web 2.0 aplicada a la enseñanza y aprendizaje de la lengua. El capítulo 5 sobre el desarrollo profesional docente de estas en Colombia, el capítulo 6 relacionado con blogging y microblogging como herramientas educativas, y finalmente, el capítulo 7 que presenta la competencia gramatical en lengua extranjera, la enseñanza de la gramática a través de los diversos enfoques que se han conocido y particularmente en el enfoque comunicativo y el aprendizaje significativo de la lengua extranjera. Estos conceptos serán abordados desde la teoría así como desde otros proyectos de investigación, lo cual nos permitirá ver el estado del arte.

CAPÍTULO 2. NUEVAS COMPETENCIAS DOCENTES EN TIC DEL PROFESORADO DE LENGUA EXTRANJERA

La inclusión de las TIC como herramientas de la enseñanza y el aprendizaje han permitido un drástico cambio en el papel que tradicionalmente ha venido desempeñando el docente a lo largo de la historia. Éste ya no es la única persona que selecciona los recursos y prepara una sesión de clase, sino que se ha convertido en un intermediario entre el aprendiz y los nuevos recursos de que se dispone, lo cual implica que debe ser un docente que maneja dichas herramientas con fines pedagógicos. La manera tradicional de enseñar y aprender las lenguas ha cambiado de tal manera que se requiere de un docente diestro en el diseño y conocimiento del uso eficiente de la tecnología (Norton & Wiburg, 1998).

Para Majó y Marqués (2002) la sociedad de la información “hace que los docentes trabajen en contextos cada vez más complejos y con estudiantes heterogéneos, pero más informados que las generaciones anteriores gracias a los medios de comunicación. Por lo tanto, resulta obvio que la formación que reciben los docentes no puede ser la misma que recibían antes.” (311). Así como han cambiado los contenidos, también han cambiado las herramientas (TIC), las funciones de los docentes y las metodologías didácticas utilizadas para realizar su tareas. De ahí que surja la necesidad de la puesta en marcha de programas de actualización docente, por ser ellos, precisamente los encargados de difundir las nuevas formas de enseñanza aprendizaje.

Con la llegada de nuevos recursos para el aprendizaje se exige la formación del profesorado en el manejo, adecuación, evaluación de los mismos, a la vez que exige una nueva concepción de su identidad como docente:

Las nuevas modalidades en los procesos de enseñanza y aprendizaje están exigiendo de los docentes un cambio de prácticas, pero también de conocimiento y concepciones acerca de su propio papel como docente, de su propia identidad profesional, de su concepción del tiempo y de la tarea profesional. Nuevos tiempos y nuevas prácticas requieren de los docentes nuevos perfiles, (Marcelo, 2007:1)

Si el profesorado no está preparado para este reto, este no podrá cumplir con su nuevo rol, que implica, entre otros, los siguientes cambios:

- Poseer habilidades tecnológicas para diseñar ambientes de aprendizaje apropiados para el estudiante teniendo en cuenta que el mundo actual gira alrededor de las TIC y que los estudiantes, algunas veces, están más preparados en temas de tecnología que los mismos docentes; esto es debido a que la utilizan en su vida diaria para comunicarse con amigos, formar redes sociales, realizar trabajos de investigación, etc. Cabero (2002) establece como parte relevante del rol del docente el ser diseñador de medios, materiales y recursos que se ajusten a los rasgos particulares de los estudiantes.
- Ser facilitador de procesos de aprendizaje y como tal, pasar a ser un tutor que realiza un seguimiento a los procesos de aprendizaje de sus estudiantes y que realimenta su desempeño.
- Posibilitar la creación de espacios para la interacción dado que las nuevas y diversas formas de comunicación propiciadas por las tecnologías han cambiado la manera como se relacionan los seres humanos a través de herramientas de la red, tanto sincrónicas como asincrónicas, como se explicará más adelante. Dado que en

los entornos virtuales la práctica de enseñanza es mediada por las posibilidades de intercambio que ofrecen las plataformas tecnológicas, el profesor debe poseer habilidades para la construcción de intercambios digitales (Roldán, 2009).

- Saber adecuar las herramientas de que los docentes y discentes disponen a sus necesidades y a sus propios intereses. Los primeros deben colaborar en el diseño eficiente de estrategias de aprendizaje para sus estudiantes en las que se integren las tecnologías de tal manera que apoyen el desarrollo cognitivo, lingüístico, académico y afectivo del estudiante (Butler-Pascoe & Wiburg, 2003).
- Motivar al estudiante para que encuentre cierta analogía o correspondencia entre las actividades que realiza en clase y el mundo real de forma que el aprendizaje se convierta en significativo (Cabré y Gómez de Enterría, 2006).
- Influir en el alumno para que éste se comprometa, participe y persista en el logro de sus objetivos.

La llegada de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación al campo de la educación han influido en la manera como el individuo percibe el aprendizaje y por tanto han cambiado su rol, ampliando sus funciones como aprendiz en un sistema de “educación que se orienta a la adquisición de competencias y no de cualificaciones específicas para tareas prescritas” (Bolívar, 2008:1). Dentro de tales funciones, el estudiante:

- Construye su propio conocimiento en vez de ser un receptor de información.
- Selecciona los recursos que lo motivan más a aprender, considerando que tiene una gran variedad de fuentes dentro de las cuales escoger.

- Es consciente y se siente involucrado en su propio sistema de aprendizaje, y no es solamente un ente pasivo que ejecuta las actividades que el docente le asigna.
- Es más consciente de sus errores, especialmente con herramientas que le dan realimentación.
- No solo interactúa con su profesor, sino que interactúa con otros estudiantes y usuarios de las herramientas mediadas por el ordenador, lo cual le ayuda a enriquecer su conocimiento y su bagaje cultural, social, etc.
- Puede trabajar de manera colaborativa con otros usuarios de las herramientas, sean estos sus compañeros de clase o no, dado que su aprendizaje no depende únicamente de su profesor.

Éstas, más que funciones que debe cumplir el estudiante, son “competencias que lo llevan a situaciones en las cuales es preciso tomar decisiones y resolver problemas” (Perrenoud, 2008:3), y ser artífice de su propio aprendizaje.

Además de esas nuevas funciones, debido al uso de las TIC el estudiante ha cambiado en su manera de enfrentarse a los materiales tanto escritos como orales si consideramos que el alfabetismo (literacy) ya no solo consiste en aprender a leer y a escribir, sino que implica ser capaz de navegar en un mundo supersimbólico (Norton & Wiburg, 1998:69) creado por la red y el cual exige que el usuario entienda diversas formas del discurso, cómo este está organizado, dónde encontrar la información, cómo dicha información se interconecta; que pueda comprender, interpretar y aprender a partir de diversos modos de presentación de la información, como video, gráficos, texto oral, texto escrito, etc. En otras palabras, hasta el

concepto de alfabetismo ha cambiado con el uso de TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Como se desprende de lo aquí expuesto, el rol de los diversos componentes del proceso de enseñanza y aprendizaje ha sufrido profundas modificaciones, fruto de la nueva era de la información en la que nos encontramos inmersos. Uno de estos componentes es el docente, quien, como lo expresamos al comienzo de este capítulo, debe ajustarse a esta nueva era. Creemos que el docente debe ajustarse a los retos que le imponen las TIC, pues consideramos que él nunca será reemplazado por ellas. Los dos serán importantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua, pero es el docente quien puede analizar los estilos de aprendizaje de sus estudiantes, sus intereses, sus necesidades, adaptar los recursos y las estrategias a ellos, evaluar los procesos, dar realimentación etc. Como afirman Sharma y Barret, (2007) los roles de las TIC y del docente no son intercambiables y por tanto deben distinguirse claramente, pues las herramientas son un complemento y el docente es el profesional experimentado que puede organizar todo un proceso de aprendizaje.

La sociedad de la información exige un nuevo sistema educativo, el cual debe, para cumplir con su función dentro de esa misma sociedad, reestructurar las instituciones educativas, integrar las TIC en ellas, definir las nuevas competencias docentes y brindar la formación que los individuos necesitan (Majó y Marqués, 2002:107).

Con el fin de adaptarse al nuevo panorama educativo, el Programa Nacional de Nuevas Tecnologías, llevado a cabo por el MEN (2008), ha establecido unas políticas que

buscan formar, asesorar y dar soporte a los docentes en el manejo de las TIC. Por ello el MEN ha diseñado diversos programas con el fin de presentar al docente propuestas que le ayuden a desarrollar competencias que le formen en el uso de las TIC, de tal manera que pueda mejorar su productividad personal, profesional, institucional y comunitaria.

CAPÍTULO 3. ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE LENGUAS MEDIADOS POR TIC

Así como las TIC han permeado todos los campos de la ciencia, el conocimiento, la cultura y en general la vida diaria del ser humano, también han llegado a impactar la enseñanza (Norton & Wiburg, 1998) y por lo mismo han cambiado la visión que se tenía del aprendizaje de las diversas disciplinas, entre ellas la enseñanza y el aprendizaje de la lengua. Su impacto ha sido tan grande que se dio una transformación de la visión de la institución educativa como un ambiente cerrado donde el conocimiento era guardado casi que de manera sagrada a una visión que fomenta el aprendizaje del mundo real basado en el flujo abierto de información a través de redes locales y acceso global (Ames y otros, 1995 en Norton y Wiburg, 1998).

Aunque el uso de las TIC en la enseñanza y el aprendizaje de la lengua no se ha expandido ni se ha dado de manera uniforme alrededor del mundo, sí se hace necesaria su utilización y se presume que se convertirá en un aspecto normal del aula de clase de lengua extranjera, y específicamente del inglés por las siguientes razones (Dudeney y Hockly, 2007: 7-8):

- El acceso a la red tanto en el hogar como en lugares públicos se ha hecho más accesible a los estudiantes y aprendices de la lengua.
- Los jóvenes y los niños han crecido con la tecnología como parte integral de su vida y para ellos la tecnología se convierte en una forma de llevar el mundo

exterior al aula de clase. Algunos de estos individuos en el futuro serán docentes que a su vez necesitarán usar las tecnologías como herramienta.

- El inglés, por ser una lengua internacional, es la lengua más usada en contextos mediados por la tecnología.
- Muchos materiales de clase como textos vienen acompañados de recursos tecnológicos.
- Los estudiantes esperan que su institución educativa integre las TIC a la enseñanza.
- La tecnología se está volviendo cada vez más móvil, lo cual exige que se use en cualquier espacio aparte del aula de clase.

Para el campo de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua surgió CALL (Computer assisted language learning), en español ELAO, enseñanza de lenguas asistida por ordenador, que de acuerdo con Egbert y Petrie (2005:4), significa el aprendizaje de la lengua en cualquier contexto con, a través o alrededor de la tecnología del ordenador.

El origen de ELAO se remonta hacia los años 1950s, aunque realmente fue en los 1960s y 1970s cuando se implementó de acuerdo con la teoría conductista del aprendizaje, teoría dominante en aquella época, según la cual el ordenador era considerado como un tutor mecánico que permitía al estudiante hacer ejercicios de repetición (drills) (Warschauer, 1996; Casanovas, 2002) y que solo permitía a los docentes aumentar la eficiencia de los enfoques tradicionales de enseñanza en los cuales el ordenador presentaba información al

estudiante y luego verificaba qué cantidad de la misma recordaba. Luego, si no la recordaba, se la presentaba nuevamente.

Después el ordenador se convirtió en aprendiz (tutee), lo que implicó que el estudiante no aprendiera de él, sino que aprendiera como resultado de “enseñar” al computador, es decir, de programarlo utilizando algunos lenguajes de programación como Logo, entre otros. El tercer uso que se le ha dado a este recurso es el de herramienta de instrucción que brinda múltiples posibilidades como bases de datos, aplicaciones de telecomunicaciones, multimedia, hipermedia, etc. (Taylor, 1980) para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto de manera presencial como de manera virtual.

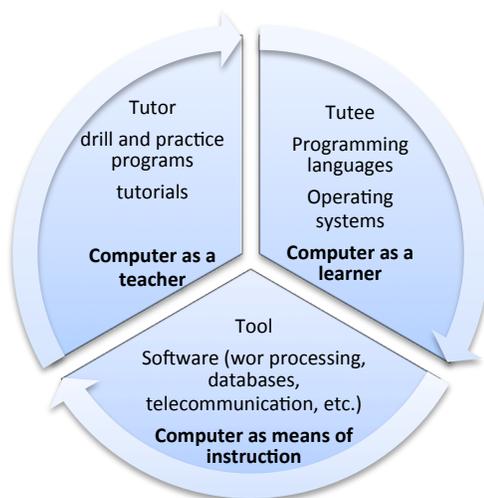


Figura 1. El ordenador como tutor, herramienta y aprendiz (tutee), (Taylor, 1980)

Con la llegada del enfoque comunicativo para el aprendizaje de las lenguas en los 1970s y 1980s, el uso del ordenador en el aprendizaje de la lengua pasó de ser un recurso para

aprender formas lingüísticas a ser un recurso para usar dichas formas en situaciones comunicativas (visión funcional de las formas lingüísticas).

Fue Underwood (1984, en Warschauer, 1996), quien promovió la idea del uso comunicativo del ordenador, en otras palabras, una perspectiva comunicativa de ELAO.

Según él, esta perspectiva:

- *focuses more on using forms rather than on the forms themselves;*
- *teaches grammar implicitly rather than explicitly;*
- *allows and encourages students to generate original utterances rather than just manipulate prefabricated language;*
- *does not judge and evaluate everything the students nor reward them with congratulatory messages, lights, or bells;*
- *avoids telling students they are wrong and is flexible to a variety of student responses;*
- *uses the target language exclusively and creates an environment in which using the target language feels natural, both on and off the screen²*

Posteriormente apareció una tercera etapa en el desarrollo de ELAO, llamada integradora por Warschauer (1996), caracterizada por la llegada de la tecnología multimedia (uso de diversos medios: textos, video, sonido, gráficos, etc.) y de la Internet. Esta etapa se caracteriza porque el aprendizaje de la lengua propende por el uso de la misma en contextos reales y significativos, se busca integrar las diversas habilidades de la lengua, y el aprendiz puede conducir su proceso de aprendizaje a su propio ritmo.

² <http://www.ict4lt.org/en/warschauer.htm>

Esta gran revolución en la enseñanza aprendizaje de las lenguas, ELAO, trajo consigo enormes cambios en todos los elementos que constituyen este proceso: el currículo, los entes que toman las decisiones en relación con la educación, el ambiente educativo, y naturalmente en los docentes y los aprendices. En primer lugar, con la llegada de ELAO se hizo necesaria la adquisición de ordenadores, la construcción de espacios adecuados como salas de autoaprendizaje, espacios con conectividad eficiente, con fácil acceso a diversos medios; asimismo se hizo necesaria la flexibilización en la organización y los horarios de la escuela con el fin de facilitar el uso de los espacios y las herramientas (Cunningham, 2000). El currículo también sufrió cambios, pues los enfoques centrados en el docente y los enfoques centrados en los contenidos dieron paso a enfoques centrados en el aprendiz, quien ahora cumple un rol más activo en su proceso de aprendizaje y quien tiene un mayor control sobre el mismo. Dicho cambio en el currículo también acarrió transformaciones en el tipo de actividades, de la enseñanza tradicional de la lengua a actividades mediadas por el uso de las TIC.

Tareas tradicionales en L2		Tareas en L2 mediadas por la tecnología
Temas Basado en un libro de texto y en opiniones	⇒	información, opiniones, noticias, discusiones de temas variados, diversos modos de input
Participantes Personas conocidas y compañeros de clase	⇒	usuarios de la lengua conocidos y no conocidos con diferentes niveles de dominio de la misma
Modo Interacción oral cara a cara	⇒	interacción escrita y oral remota y cara a cara

*Tabla 1. Opciones de expansión para tareas en L2 mediadas por la tecnología
(Traducido y adaptado de Chapelle, 2003:24)*

La tabla 1 ilustra las opciones de expansión en el tipo de actividades mediadas por las TIC, en comparación con las de la enseñanza tradicional de la lengua: mientras que en la enseñanza tradicional las tareas están basadas casi que solamente en el libro de texto, los

participantes son los del contexto del estudiante y la interacción es muy cerrada, cara a cara, entre estudiantes y estudiante docente, en las tareas que utilizan las TIC son diversos los recursos que se pueden utilizar, la interacción brinda un gran número de posibilidades, inclusive la de poder comunicarse con nativos y no nativos, etc. de manera sincrónica y asincrónica tanto de forma oral como escrita.

Cuando los ordenadores comenzaron a utilizarse en el aula, también se hizo necesario definir lo que era el alfabetismo *informático* e incluirlo en el nuevo currículo. Una de esas definiciones es la de Jonassen (1996:7), quien afirma que el conocimiento informático se refiere a *“the skills and knowledge needed by all citizens to survive and thrive in a society that is dependent on technology for handling information and solving complex problems.”* El concepto de alfabetismo informático establece una gran diferencia entre las personas de una misma generación, y también entre las personas de diferentes generaciones que utilizan o no las TIC, lo cual es conocido como brecha digital.

Para Claflin (2000, en Serrano y Martínez, 2003:8) la brecha digital es la separación que existe entre las personas (comunidades, estados, países) que utilizan las TIC en su vida diaria y aquellas que no tienen acceso a ellas y que aunque las tengan no saben cómo utilizarlas. Esta, según Camacho (2005),³ se puede producir de tres formas: por la dificultad de tener ordenadores conectados a la red mundial, es decir en relación con la infraestructura; por la limitación que tienen las personas para utilizar los recursos de la red con fines no solo de tener acceso a la información y al conocimiento, sino también para la

³ <http://vecam.org/article550.html>

educación; y finalmente por el de la falta de conocimiento, habilidad o capacidad para utilizar las TIC.

Claflin (2002, en Serrano y Martínez, 2003) y Camacho (2005) coinciden en afirmar que la brecha digital se puede producir bien por la falta de conocimientos o por la falta de conocimientos para manejar las TIC por parte de algunas personas dentro de un grupo, comunidad, etc. y que deben buscarse formas de lograr su reducción. Una de las maneras de hacerlo, consideramos, es la de que tanto estudiantes como docentes adquieran conocimientos para enfrentarse al ordenador y a las diversas herramientas mediadas por este, y por tanto se “alfabeticen” en el uso de la informática.

Desde el surgimiento de ELAO se ha logrado reducir la brecha digital en gran medida, dado que esta brinda muchas ventajas en el proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua. Enunciaremos algunos beneficios que Osín y Huergo (1999: 21) mencionan del aporte computacional a la enseñanza y el aprendizaje. Aunque son beneficios que, según estos autores, se evidencian en la educación en general, consideramos que también son susceptibles de evidenciar en la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas, dada la era de ELAO integradora:

- Posición activa: Mediante la exploración y no por la recepción pasiva de información aportada por el profesor, el estudiante es protagonista de la construcción de su propio conocimiento. Carlson (2004, en Barnes, Marateo y Ferris, 2007), habla de los “net geners” o generaciones que han crecido con la Internet y comenta que ellos mismos son los que deciden sobre el tipo de educación que quieren recibir, o mejor construir, y de qué, dónde, y cómo quieren aprender, a

diferencia de generaciones anteriores, que no tenían realmente incidencia en la toma de decisiones sobre su educación.

- Redes de comunicación: La clase no está aislada y se multiplican los recursos de información, se interactúa con otros individuos y con otras comunidades, lo cual permite al estudiante mejorar su desarrollo. Esto coincide con la idea fundamental de Vygotsky (1979), quien explica el desarrollo del ser humano como determinado por la interacción que establece con sus congéneres.

Otras ventajas de ELAO que se pueden resaltar son:

- Diversidad de ritmos, estilos y estrategias de aprendizaje: El hecho de que las herramientas de TIC sean multimodales ayuda a que los estudiantes mejoren su nivel de lengua de acuerdo con sus estilos de aprendizaje, ya sean visuales, táctiles, auditivos, etc.
- Inclusión de todas las habilidades y aspectos de la lengua: Actualmente el estudiante hace uso de diversas herramientas informáticas a su alcance para trabajar, de forma relativamente guiada cualquiera de las competencias básicas de la lengua, así como otros de sus elementos aislados, como la pronunciación, la gramática, la morfología, el vocabulario, etc.
- Mejora de la competencia comunicativa: Las aplicaciones tecnológicas encajan perfectamente en lo que Littlewood (1981, en Butler-Pascoe & Wiburg, 2003:26) establece como herramientas que ayudan al estudiante a reconocer las funciones comunicativas de las formas lingüísticas que se usan, el significado comunicativo en situaciones concretas y el uso de la realimentación para evaluar la transmisión

correcta del mensaje que se quiere dar. De acuerdo con ello, la Web 2.0, por ser una herramienta tecnológica, ayuda a que el estudiante mejore su competencia comunicativa.

Blake (2000:132) compara los beneficios de la comunicación mediada por el ordenador (CMC) con la comunicación que se da en discusiones orales de clase y asevera, con base en un estudio investigativo cuya herramienta es el chat, que “CMC ofrece beneficios similares a los que ofrecen las discusiones orales, pero sin las limitaciones temporales o espaciales que se imponen en el aula de clase. Además las actividades que promueven CMC involucran una gran variedad de maneras de interacción, que incluyen entre otras: una persona que envía mensajes a otra, una persona que envía mensajes a varias personas, grupos que se comunican con grupos, etc.

Asimismo, las TIC permiten mejorar la competencia comunicativa en otras habilidades como escritura, lectura, y uso de vocabulario:

Research from 1990-2000 provided some evidence on the effectiveness of computer technology in second language learning. Findings from numerous studies suggested that the use of visual media supported vocabulary acquisition and reading comprehension, and helped increase achievement scores. The use of online communication tools has been shown to improve writing skills in a number of studies (Liu, Moore, Graham, & Lee, 2002: 23).

1. Aprendizaje y refuerzo: ELAO no solamente permite al estudiante adquirir nuevos conocimientos sobre la lengua, sino que también le permite reforzar los ya adquiridos. Para Pérez (2004) la web es un entorno constructivista, dado que no solo permite adquirir conocimientos sino construirlos puesto que esta es una herramienta

centrada en el alumno que le posibilita procesos de reflexión, análisis, síntesis y evaluación.

Desde un punto de vista constructivista, el aprendizaje es el resultado de la actividad mental de la persona y que consiste en construir e incorporar nuevos conocimientos a la red de conocimiento que ya se ha estructurado (Casal Madinabeitia, 2007:58), lo cual, a nuestro parecer, se puede y debe lograrse mediante el uso de ELAO, dado que el conocimiento no es transmitido directamente del profesor al estudiante, sino que este debe ser responsable de su propio aprendizaje, pues como afirman Anderson y Garrison (1998:100)

The constructivist perspective rejects the view that knowledge can be transmitted in whole from the teacher to the learner. Constructivist learning scenarios are complex and collaborative. They focus on individual responsibility to construct meaning as well as authentic reciprocal communication for the purposes of confirming understanding and generating worthwhile knowledge.

Jonassen y Reeves (1996) establecen dos enfoques a través de los cuales se pueden usar las tecnologías: el primero, que consiste en aprender a *partir de* ella y la cual se basa en presentar al aprendiz ejercicios en los cuales se le da la respuesta correcta para que responda a un estímulo. Y el segundo enfoque, que consiste en aprender *con* la tecnología, y que favorece los ambientes de construcción del aprendizaje, dado que esta es vista como una herramienta cognitiva que promueve el aprendizaje, el pensamiento crítico y la resolución de problemas, entre otras habilidades.

No obstante los beneficios que las TIC pueden ofrecer para el desarrollo constructivo del conocimiento (Garrison, 1993 en Bautista, Martínez y Sainz, sin fecha), estos son potencialidades de las nuevas tecnologías y como tal, se debe buscar el mejor uso, dado que ellas se pueden fosilizar y convertirse en “un mero añadido que permita una transmisión de

datos más económica y rápida para el consiguiente consumo y adquisición por parte de los estudiantes” Según Bautista, Martínez y Sainz, las TIC se deben utilizar para

...maximizar las oportunidades de intercambios entre los componentes del proceso de aprendizaje (alumnos, profesores, tutores, materiales) de forma que se fomenten las ocasiones para integrar, reconstruir y crear conceptos y significados a través de actividades en las que el estudiante necesite explicar, elaborar o defender sus posicionamientos ante otros y ante sí mismo.⁴

2. Competencia intercultural: Aparte de que ELAO permite al estudiante mejorar su nivel de lengua en relación con las competencias puramente lingüísticas, también le ayuda a adquirir una visión más cercana y real de la cultura de la citada lengua y por ende a mejorar su competencia intercultural (ICC), competencia que de acuerdo con Byram (1998, en Barletta, 2009) se basa en el desarrollo de varias habilidades: Conocimiento de los procesos sociales de una sociedad extranjera, del yo y del otro y de la interacción y todo lo que ella conlleva en una situación determinada; actitud, la cual se refiere a flexibilidad, empatía, habilidad para relativizar la respectiva propia y superar resistencias para poder mantener y establecer relaciones con otras culturas. Saber comprender, habilidad para interpretar, comparar, contrastar textos y sucesos; saber aprender, habilidad para analizar información de la propia cultura y de la cultura extranjera y sus relaciones potenciales y comprometerse, es decir, la conciencia de los propios valores y de cómo ellos influyen en nuestra manera de ver a otros.

Para ilustrar esto, nos referimos a Jordano (2010), quien a partir de su estudio con diversas herramientas multimodales para desarrollar la competencia oral con base en el enfoque por tareas concluyó que la interacción con aprendices de otros países permite al

⁴ Sin página ni fecha.

estudiante ser más consciente de los diferentes acentos de la lengua, de las costumbres y de temas culturales de otros lugares.

3. Variedad y autenticidad de recursos: De acuerdo con Norton y Wiburg (1998), las tecnologías integradas a las experiencias de aprendizaje ayudan al estudiante a tomar decisiones, a desarrollar procesos de investigación; a resolver problemas reales y a participar en comunidades de conocimiento, todo debido a la diversidad de herramientas mediadas por el ordenador, que por ser recursos auténticos, le ayudan al estudiante a construir un aprendizaje significativo.

La comunicación que tiene lugar a través de los recursos mediados por el ordenador es real puesto que el estudiante de la lengua transmite mensajes que van a ser leídos o escuchados por otros usuarios de la misma, no exclusivamente para su profesor, y a su vez, él accederá a mensajes que otros han publicado, y que no están adaptados a un nivel de lengua determinados sino que han sido publicados para que cualquier persona los comprenda. Esta es comunicación auténtica entre un emisor y un receptor. Como afirma Warschauer (1996),

The history of CALL suggests that the computer can serve a variety of uses for language teaching. ... With the advent of the Internet, it can also be a medium of global communication and a source of limitless authentic materials.

Para Hita (2004: 44), la autenticidad de los recursos que se encuentran en la red se adapta muy bien al principio de autenticidad del enfoque comunicativo, lo cual contribuye al desarrollo de la competencia sociocultural. Esta autenticidad se posibilita dada la capacidad de interacción, de difusión y de instantaneidad de la red.

4. Trabajo colaborativo y cooperativo, de manera sincrónica o asincrónica: los usuarios de un recurso en este caso, los estudiantes, pueden interactuar de manera independiente del tiempo, del lugar, etc., lo cual permite superar problemas de espacio en las instituciones y dificultades de horarios en los diversos individuos que forman parte del proceso enseñanza aprendizaje.

Kitade (2000) concluyó, con base en un estudio de investigación sobre el proceso de aprendizaje de japonés de un grupo de estudiantes norteamericanos, que la comunicación que se da a través de recursos sincrónicos, como por ejemplo en el uso de chat en grupo, promueve el aprendizaje colaborativo debido al trabajo de escritura alterno al proceso de chat en sí.

Por su parte, Lee (2008:66) nos muestra cómo su hipótesis “synchronous CMC supported the focus-on-form procedure through collaborative engagement in expert-to-novice exchange” queda confirmada al comprobar que los estudiantes participantes con mayor conocimiento ayudan a los estudiantes con menos conocimientos en tareas de comunicación mediada por el ordenador a ser más conscientes de sus errores y por lo tanto a corregirlos. Además se comprobó que CMC brinda condiciones favorables para la realimentación de estudiantes expertos a estudiantes con niveles inferiores de conocimiento y además centra la atención del estudiante en los errores lingüísticos.

5. Desarrollo de la autonomía en el proceso de aprendizaje: El uso de las diversas herramientas mediadas por TIC en tiempos y espacios diferentes a los del aula de clase puede desarrollar en el estudiante un proceso de empoderamiento sobre su propio proceso y desempeño, sobre la selección de recursos, sobre la manera como

él mismo puede monitorear y evaluar su trabajo, etc. lo que lo llevará a ser un estudiante independiente (Sharma y Barrett, 2007).

6. Gran cantidad de input: Dada la enorme cantidad y variedad de información tanto oral como escrita que se encuentra en la red, en nuestro caso en inglés, el estudiante recibe input constante a tal punto que podríamos hablar de una inmersión virtual en la lengua extranjera (Chapelle 2003:36), o una exposición constante a la lengua (Zhao y Lai: 2008). Según esta autora, a través de la red, el estudiante tiene la oportunidad de recibir input de los rasgos lingüísticos de la lengua extranjera al mismo tiempo que lee o escucha para encontrar significado. Además, el carácter multimodal de la información que recibe le permite estimular sus ojos, sus oídos, su cerebro, sus manos, etc.
7. Satisfacción de las necesidades afectivas de los estudiantes. Mediante el uso de la red el estudiante se puede sentir parte de una comunidad más grande que la del aula, puede corregir sus errores sin pasar por la pena que implica ser corregido en la clase presencial (Butler-Pascoe y Wiburg, 2003:2); siente más seguridad participando en comunicación por medio de la red que hablando frente a frente con sus compañeros de clase, y su autoestima mejora al producir textos publicables en la web y al lograr comunicarse con otras personas.

Por otro lado, Liu, Moore, Graham, y Lee (2002) evidencian, basados en un estudio relacionado con el uso de la tecnología para el aprendizaje de una segunda lengua que:

Students' anxiety levels were reported to be lower when they used the technology and when their anxiety level was lowered, students became more active participants in the learning process (24).

Por su parte, Hurd (2007) manifiesta que aunque en algunas áreas los estudiantes que reciben formación a distancia muestran la misma ansiedad que estudiantes que las toman presencialmente, sí hay evidencia de que los ambientes virtuales están asociados con bajos niveles de ansiedad para algunos aprendices. Para complementar esta idea nos referimos a este autor, quien llevó a cabo un estudio comparativo entre el nivel de ansiedad de un grupo de estudiantes que tomaban clases presenciales y otro que las tomaban a distancia, el cual les permitió aseverar que algunas de las razones más frecuentes de los bajos niveles de ansiedad reportadas por los estudiantes a distancia fueron la oportunidad de trabajar a su propio ritmo, la no exposición a la crítica pública, la no presencia de competitividad y de presión de grupo, y la posibilidad de practicar y de cometer errores en privado para reflexionar.

Estas y otras ventajas se deducen de la aplicación de ELAO. Otra de ellas que vale la pena resaltar es la motivación que sienten los estudiantes por los medios telemáticos para el aprendizaje de la lengua extranjera. Una investigación sobre las tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera, en la cual Míreles (2009) se propone desarrollar una propuesta de formación en tecnología especializada en la enseñanza y aprendizaje del inglés para estudiantes y profesores que han utilizado poca o nula tecnología para apoyar su aprendizaje y enseñanza en la Universidad de Guadalajara, concluye que hubo un incremento de la motivación y actitud positiva de los estudiantes respecto al uso del ordenador para realizar actividades relacionadas con el aprendizaje de la lengua extranjera. Pensamos que si el estudiante se siente motivado y toma una actitud positiva frente al aprendizaje mediado por el ordenador,

todo el proceso de enseñanza y aprendizaje ha de recibir mayores beneficios de las herramientas de TIC.

De acuerdo con Dörnyei (2001), para que la práctica de enseñanza de la lengua extranjera sea motivadora es necesario seguir algunos requisitos tales como mantener la atención, hacer el aprendizaje más agradable y estimulante, hacer que los materiales y recursos que se usan sean más relevantes para el alumno; proteger la autoestima del estudiante y mejorar su autoconfianza, así como generar autonomía. Cantallops, González y Yáñez (1999) afirman que el medio telemático favorece el aprendizaje autónomo, incita a la participación del estudiante más introvertido y permite un seguimiento más individualizado y personal contribuyendo así a reforzar la autoestima del estudiante. Esto contribuye a que el estudiante disponga en todo momento de una realimentación inmediata de lo producido, respetando su ritmo de aprendizaje y contribuyendo a mantener su motivación. Warschauer (1996) reconoce así la influencia positiva de ELAO en la motivación del aprendiz de la lengua, dado que éste se siente motivado al ser consciente del propósito de las actividades a nivel social y cultural (Warschauer, 2000:52), lo cual se logra con la tecnología.

Pero no solamente se pueden contemplar ventajas para el estudiante, sino que también el docente se ve beneficiado en su desempeño con el uso de las TIC debido a:

- La motivación de los docentes a presentar y a los estudiantes a involucrarse en actividades y estrategias más complejas de enseñanza y aprendizaje.

- La presencia de contextos seguros en los que los docentes se pueden convertir en aprendices y compartir con otros docentes sus ideas sobre currículo, recursos, etc. y beneficiar a otros docentes o beneficiarse ellos (Norton y Wiburg, 1998).
- La variedad de recursos y actividades para desarrollar clases más dinámicas y amenas.
- La presencia de herramientas para cada una de las etapas del proceso de aprendizaje: presentación de un tema, práctica controlada, práctica libre, consolidación y evaluación.
- La variedad de temáticas de tal manera que si se requiere, se puede trabajar de manera interdisciplinaria.
- El múltiple uso de las herramientas teniendo en cuenta que se pueden usar de acuerdo con dos enfoques para aprender a partir de ellas o con ellas (Jonassen y Reeves 1996).
- La posibilidad de satisfacer las expectativas que traen los estudiantes, “nativos digitales”, de que su institución educativa y particularmente su profesor de lengua extranjera les ofrezca oportunidades de utilizar las TIC en su proceso de aprendizaje (Sharma y Barrett, 2007).

CAPÍTULO 4. LA WEB 2.0 APLICADA A LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LENGUAS

La WWW, conocida en forma simplificada como *web* en inglés o *red* en español, es una gran red de redes resultado de la interconexión de miles de computadoras de todo el mundo, o como la define Dudeney, “The web is simply a collection of screens of information, which reside on many thousands of computers around the world and all of which are permanently connected to the Internet (2007: 5).

La Web 2.0, término usado por primera vez por O’Reilly (2005), funciona de forma similar a una plataforma -aunque tecnológicamente no llegue a identificarse como tal- en la que el usuario puede llegar a tener el control total de la información; con la ayuda de herramientas basadas en la web. La Web 2.0 promueve que la organización y el flujo de información dependan del comportamiento de las personas que acceden a ella, permitiéndoles no sólo un acceso mucho más fácil y centralizado a los contenidos, sino su propia participación tanto en la clasificación de los mismos como en su propia construcción, mediante herramientas cada vez más fáciles e intuitivas de usar (De la Torre, 2006).

A diferencia de la Web 1.0, red basada en hiperenlaces casi totalmente estática y que servía especialmente para acceder a información y documentos predeterminados (Hernández, 2007), la Web 2.0 es una plataforma que permite al usuario ser parte activa, no solo recuperando información, sino también modificándola, complementándola, enviando datos, participando en discusiones, intercambiando información, etc., y que en

general, contribuye a la construcción colectiva del conocimiento, lo que da lugar a la “inteligencia colectiva”, término acuñado por O’Reilly (2005).

El paso de la Web 1.0 a la Web 2.0 permitió el tránsito de la web pensada sólo para mostrar información a la web en la que se puede interactuar mediante la lectura y la escritura, de acuerdo con West y West, (2009); en sus propias palabras, “We have moved from a read - only Web to the read - write Web. De hecho, hemos pasado a la red en la que se puede escuchar y hablar, lo cual se nos facilita gracias a diversas herramientas y aplicaciones.

Anderson (2007) presenta la Web 2.0 como algo más que un espacio de información global, algo que va más allá de ser una red social, para convertirse en una especie de “fábrica social” que se construye ante nuestros ojos a través de la colaboración, la construcción y el trabajo en comunidad. El carácter de ser un espacio en el que el usuario puede editar, agregar, información, modificarla, etc., la hace una versión más avanzada de la Web 1.0, pues de acuerdo con Anderson, la Web 2.0 no es un producto opuesto a la Web 1.0, sino una versión más desarrollada de la misma.

Warschauer y Grimes (2007:2), al referirse a la distinción entre la Web 1.0 y la Web 2.0 afirman que:

The key distinction among these is that between *publication* and *participation*. The earlier Web allowed people to publish content, but much of that online material ended up in isolated information silos. The new Web’s architecture allows more interactive forms of publishing (of textual and multimedia content), participation, and networking through blogs, wikis, and social network sites.

La Web 2.0, que consta de herramientas que tanto profesor como estudiante pueden utilizar, es el “software social” que posibilita una forma de colaboración entre usuarios y permite la interacción social que a su vez transforma la educación y por ende la sociedad (McLoughlin y Lee, 2008), hasta el punto de llegar a pensar actualmente en un nuevo paradigma de pedagogía: la pedagogía 2.0. Para McLoughlin y Lee (p. 16), la Pedagogía 2.0 se caracteriza por algunos rasgos particulares:

- La personalización, que ofrece posibilidades de trabajo autónomo, y auto regulación del aprendizaje.
- La participación, que brinda oportunidad de comunicación, interacción, colaboración, y construcción de comunidades.
- La productividad de contenidos, la cual permite al estudiante crear su propio contenido y generar conocimiento tanto para su aprendizaje como para el de los demás.

Anderson (2007) establece diversos principios de la Web 2.0 desde la perspectiva del aprendizaje caracterizada por el constructivismo y en la cual el estudiante es el centro del proceso de enseñanza aprendizaje:

- Creatividad individual: La Web 2.0 promueve la participación activa de cada usuario, pues sus aplicaciones y servicios permiten el almacenamiento y publicación de información textual de manera individual, como en los blogs, colectiva como en las wikis, de material de audio tal como en los podcasts, de material de video en los vidcasts, de fotografías, etc. Estos servicios y aplicaciones facilitan su usabilidad y

buscan simplificar la interacción y brindan la posibilidad de que los usuarios escojan entre diversas opciones.

- **Aprovechamiento del poder de la multitud:** Esto se refiere a que el valor de los servicios de la Web 2.0 aumenta a medida que el número de usuarios aumenta. Estos servicios se alimentan de la información que los usuarios publican y de sus contribuciones, lo cual se puede ver en las wikis, en los blogs, etc. Esta es característica esencial de la dimensión social de la Web, lo que permite que se puedan crear comunidades de práctica según los temas de interés del usuario. Este principio es de gran relevancia para el aprendizaje de una lengua extranjera por cuanto todos los usuarios se benefician de lo que unos y otros publican.
- **Acceso a información en gran escala:** La Web 2.0 permite que el usuario, y en nuestro caso el estudiante, tenga acceso a gran cantidad de información en forma de texto, de fotografías, de video, de grabación de sonido, etc., exportarla de un servicio a otro, modificarla y en algunos casos, ampliarla, etc.
- **Acceso independiente a la información:** El usuario puede tener acceso y al mismo tiempo difundir la información de la Web 2 a través de aparatos como teléfonos móviles, consolas de juegos, Ipads, etc. lo cual aumenta su participación dado que se da el aprendizaje de manera real. Además de esto, la información de una página determinada se vuelve independiente y el usuario le da el uso que él quiere, como por ejemplo, marcarla para exportarla a un correo electrónico o a una base de datos, etc.
- **Aprovechamiento de la larga cola (Leveraging the long tail):** Dado que la Web 2.0 rompe las barreras del tiempo y del espacio considerando que la comunicación se

puede dar tanto de manera sincrónica como de manera asincrónica, y que los usuarios pueden estar en diferentes partes del mundo para poder comunicarse, cada día aumenta el número de usuarios en todas partes del mundo. En lugar de ser esto una desventaja, se convierte en un gran beneficio particularmente para el aprendizaje, para la creación de comunidades de práctica, pues es más fácil la publicación de información, el acceso a la misma, la entrega y la recepción de realimentación, etc.

Muchas y variadas son las aplicaciones que la Web 2.0 ofrece al profesor y al estudiante tanto para la comunicación en sí como para el aprendizaje en general, incluido el de la lengua extranjera. Entre otras, podemos encontrar, de acuerdo con su funcionalidad (Marqués, 2011):

Aplicaciones para expresarse, crear, publicar y difundir información:

- Blogging, del cual hablaremos en un capítulo posterior por cuanto es una de las estrategias que se ha utilizado en esta investigación.
- Microblogging, que también desarrollaremos en un capítulo posterior.
- Wikis: El término *wiki* de origen hawaiano significa “rápido” y se refiere a un tipo de entorno colaborativo en el cual los usuarios pueden participar en la modificación, creación o eliminación de una página y de manera colectiva construir su aprendizaje. Las wikis, que se editan de forma colectiva incluyendo textos, enlaces, fotos, información, han ido adquiriendo un valor cada vez más significativo en el sistema educativo actual en todos los niveles ya que

favorecen el aprendizaje colaborativo y la interacción, promueven la negociación y la retroalimentación entre usuarios (Cabezas, 2008).

Aplicaciones para publicar y buscar información:

- Podcasts: Término resultante de la combinación de las palabras *ipod*⁵ y broadcasting (Stanley, 2006), es una grabación en audio en general en formato MP3, de entrevistas, conversaciones, ponencias, monólogos, etc. creada para su distribución en Internet y para ser reproducida en lectores de sonido portátiles y en ordenadores. Por su posibilidad de ser reproducidos en iPods o en MP3 y MP4, son herramientas que promueven la portabilidad y la flexibilidad en el tiempo y en el espacio (Abdous, Camarena y Facer, 2009).
- Aplicaciones para video como por ejemplo YouTube, el cual es un reservorio o directorio en el que pueden consultarse videos gratuitos, comentarlos y publicar los propios videos.
- Aplicaciones para fotografías como Flickr que permite publicar, clasificar, etiquetar, y compartir fotografías.
- SlideShare permite almacenar presentaciones y compartirlas con otros usuarios de la red, a la vez que permite acceder a información también de presentaciones de otros usuarios.

Redes sociales:

Son aplicaciones que permiten la comunicación en grupos de personas con intereses similares, de tal manera que se forman comunidades con propósitos determinados. Ejemplos de estas aplicaciones son Facebook y Myspace.

⁵ Reproductor de música digital de tamaño pequeño que consta de un disco duro.

Marqués (2011, sin página) establece algunas implicaciones educativas de la web 2.0 para la enseñanza y el aprendizaje en general:

- Se constituye en un espacio social rico en fuentes de información que establece nuevos roles para los profesores y los estudiantes en un ambiente de trabajo autónomo, colaborativo, crítico y creativo donde el usuario puede expresarse, investigar, compartir recursos, crear conocimiento y aprender.
- Cuenta con aplicaciones y herramientas que promueven una mayor participación en las actividades grupales, lo que suele aumentar el interés y la motivación de los estudiantes.
- Sus aplicaciones de edición permiten que los profesores y estudiantes elaboren fácilmente materiales individualmente o en grupo, los compartan y reciban comentarios de otros usuarios.
- Los espacios en línea con los que cuenta facilitan el almacenamiento, clasificación, publicación y difusión de contenidos textuales y audiovisuales, que pueden ser visualizados por otros docentes, estudiantes y en general otros usuarios de la red.
- Facilita la implementación de nuevas actividades de aprendizaje, de evaluación y la creación de redes de aprendizaje.
- Permite el desarrollo y mejora de las competencias digitales, que incluyen desde la búsqueda y selección de información hasta su publicación y transmisión a través de diversas aplicaciones.

- Promueve la construcción de comunidades de práctica y de redes de profesores a través de las cuales los usuarios reflexionan sobre diversos temas educativos, se colaboran entre sí y comparten recursos.

A continuación se muestran algunas de las características y ventajas de la Web 2.0 específicamente en la enseñanza y aprendizaje de la lengua:

- Es un servicio fácil de usar; como comentan Ruipérez, García, Castrillo y Román, (2008), con solo pulsar el ratón es suficiente, pues no se necesitan grandes conocimientos de informática.
- Potencia y ofrece nuevos escenarios de aprendizaje, dado que se puede tener acceso a centros de investigación, universidades, comunidades de conocimiento; permite que haya intercambio de conocimientos con docentes, otros estudiantes, y otros usuarios de la red. Uno de los objetivos de la Web 2.0 es facilitar el intercambio de información y de conocimientos, aunque es pertinente aclarar que esta versión de la web busca más conectar las personas que la información, como lo expresan Warschauer y Grimes (2007).
- Facilita, a través de la interacción sincrónica o asincrónica que se da entre los estudiantes, procesos de negociación de significado, de atención a aspectos formales de la lengua y de co-construcción del significado (Chapelle, 2003:57). Particularmente este último proceso se da entre estudiantes que trabajan juntos en el aula de clase o que trabajan de manera colaborativa en proyectos virtuales.

- Favorece la comunicación y la adquisición de conocimientos e información, debido a que se tiene fácil acceso a todo tipo de documentos, ya sean de texto, de video, de audio, fotográficos, etc. y entre usuarios de lugares apartados, lo cual rompe las barreras que se pueden dar debido a las distancias.

Si tenemos en cuenta que en la Web 1.0 el estudiante solo podía leer, visualizar la información y que en la Web 2.0 el estudiante ayuda a construir la información, podemos ver que en esta última, le debe dar un uso real a la lengua que estudia.

- Las herramientas cooperativas de la Web 2.0 fomentan la atención en los aspectos del uso de la lengua que van desde la selección de léxico y la precisión sintáctica hasta el estilo retórico para lograr cohesión textual, (Guzzo, sin fecha). Es decir, el estudiante no solo centra su atención en aspectos lexicales, morfológicos, ortográficos, etc. de lo que va a publicar en la red, sino también en aspectos como la cohesión, la coherencia, la organización de las ideas, la unidad, etc. Pérez (2004) resume algunas de las características de la web en las siguientes palabras:

Representa múltiples representaciones de la realidad en toda su complejidad; además la gran cantidad de material auténtico disponible en la web permite presentar tareas significativas y auténticas en su contexto, y por último, la web ofrece la infraestructura necesaria para apoyar la construcción del conocimiento en colaboración, (108).

CAPÍTULO 5. DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE DE TIC EN COLOMBIA

Los constantes cambios del sistema educativo plantean la necesidad de que los docentes estén preparados para asumir los retos que dichos cambios acarrearán y de que, por tanto, las instituciones encargadas de la educación les ofrezcan programas de desarrollo profesional y de actualización que les brinden los conocimientos y las herramientas necesarias para satisfacer las necesidades de los estudiantes en un sistema donde el conocimiento humano se duplica cada ocho o diez años. Para Díaz-Maggioli (2003) el desarrollo profesional es un proceso de aprendizaje continuo en el cual el profesor participa de manera voluntaria con el fin de mejorar sus prácticas de enseñanza y ajustarlas a las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes.

Teniendo en cuenta la anterior definición sobre el desarrollo profesional del docente, hay algunos aspectos con los que éste se debe familiarizar (Vergara, Hernández y Cárdenas, 2009) y que por lo tanto deben ser contemplados en todo proceso de desarrollo profesional, que consideramos, debe llevarse a cabo, no solamente con docentes en servicio, sino también con docentes en formación, como sucede en este trabajo de investigación. Estos aspectos son:

- Conocimiento disciplinar, es decir de su área de enseñanza, en nuestro caso la lengua inglesa, a la vez que el conocimiento pedagógico necesario para enseñarla.
- Herramientas para construir una identidad profesional y cultural fuerte, por ser el docente un agente de cambio social.
- Motivación para desarrollar procesos de investigación como parte de su quehacer diario en el aula.

- Capacidad para reflexionar sobre su desempeño, para autoevaluarse y para evaluar otros individuos que participan del proceso educativo, como son sus colegas y sus estudiantes.
- Habilidades para integrar y hacer uso de los recursos de su contexto.

En este último aspecto, relacionado con los recursos, y que atrae toda nuestra atención debido a la naturaleza de este proyecto de investigación, consideramos que más que manejar los recursos con que cuenta el docente a su alrededor, para estar al día en los cambios de la sociedad, este debe conocer los retos de la tecnología en la vida diaria y el aprendizaje y diseñar procesos instruccionales que usen las tecnologías para responder a dichos retos (Norton y Wiburg, 1998:13). Los docentes deben ser conscientes de que actualmente las tecnologías deben ser un elemento importante en su quehacer pues estas les permiten diseñar e implementar actividades de aprendizaje más complejas y auténticas, usar herramientas para interpretar el trabajo de los estudiantes (Sheingold y Frederiksen, 1994); almacenar documentos y trabajos de sus estudiantes, los cuales pueden recuperar en cualquier momento que los necesiten, registrar y evaluar los procesos de los estudiantes, dar realimentación, comunicarse con los estudiantes, con otros profesores; publicar documentos, acceder a información variada, etc.

Unos de los ejes sobre los que debe girar la capacitación docente hoy en día es el del conocimiento y uso de las tecnologías en el aula de clase. Por esta razón, todo programa de formación y/o actualización del profesorado debería tener un componente que permita al docente mejorar sus competencias en esta área. Sin embargo, el sistema educativo no prevé

una capacitación permanente del cuerpo docente, pese a que, como decíamos anteriormente, el conocimiento humano se duplica cada ocho o diez años. En algunos casos, se realizan cursos aislados sin ningún tipo de seguimiento formal, en otros no se poseen los recursos económicos necesarios para su óptima realización, y en otros, las instituciones encargadas de la formación docente no cuentan con acceso a tecnología actualizada que permita cambiar los métodos de enseñanza (Osín y Huergo, 1999: 19).

Por estar tan inmersa en la vida del ser humano, la tecnología también debe ser integrada al quehacer docente, por supuesto, después de analizar cuidadosamente el uso de la tecnología que se desee adecuar, su utilidad pedagógica y la forma apropiada de usarla. A este respecto compartimos la opinión de Varela (1998), pues en muchos casos observamos que se selecciona una herramienta tecnológica sin hacer una evaluación previa de la misma de manera que se ajuste a la metodología, a las necesidades de los estudiantes, al contexto de enseñanza aprendizaje, a los diversos estilos de aprendizaje de los estudiantes y a sus intereses, dados de acuerdo con sus edades y su nivel de lengua.

Según Jonassen (1985, en Chapelle, 2005), los ordenadores tienden a ignorar las características individuales del aprendiz. Esta es otra razón que nos lleva a pensar que el rol del docente debe ser el de un intermediario entre sus estudiantes y los nuevos recursos mediados por las TIC y que por consiguiente, para estar a la vanguardia y poder satisfacer las necesidades de sus estudiantes, debe pensar en mejorar su desarrollo profesional, el cual debe actualizarlo y capacitarlo, entre otras cosas, en el uso de herramientas tecnológicas actuales.

A nivel de los estudios de pregrado en Bogotá, que corresponden a los de grado de España, de las 12 universidades que ofrecen programas de licenciatura en lengua inglesa, únicamente seis ofrecen algún curso relacionado con alguna herramienta mediada por TIC para la enseñanza del idioma. Los otros seis no contemplan el área de las tecnologías en su malla curricular. En términos generales,

“las materias o espacios académicos relacionados con el tema de las TIC constituyen un porcentaje muy pequeño del total del plan de estudios de cada una de las licenciaturas a la vez que hay falta de apropiación de un discurso específico sobre este tema y la construcción de un marco epistemológico adecuado” (Clavijo, Quintana y Quintero, 2011:38).

Como comentan Caballero, Prada, Vera y Ramírez (2007), se ha reportado un débil impacto de las TIC sobre los programas presenciales de pregrado en las universidades colombianas. Esto quiere decir que no todos los docentes que finalizan sus estudios universitarios para enseñar, están capacitados para usar las tecnologías en los procesos de enseñanza aprendizaje del inglés.

Las instituciones educativas de la ciudad de Bogotá ofrecen una oferta relativamente escasa en lo que a programas de posgrado se refiere, principalmente a nivel de maestría, que incluyan formación en el uso de tecnologías aplicadas a la educación. Como ejemplos, habría que citar los programas de *Maestría en Tecnologías de la Información y la Comunicación Aplicadas a la Educación*⁶ de la Universidad Pedagógica Nacional, en cuyo plan de estudios tan solo se registra un taller de *Hipertalk y Toolbook*; el programa de Experto en *Diseños Virtuales de Aprendizaje* de la Universidad Minuto de Dios, o la *Maestría en Informática Educativa*⁷ de la Universidad de la Sabana, entre otros. Igualmente se pueden encontrar cursos de duración breve, llamados *diplomados* o *cursos de educación*

⁶ <http://www.pedagogica.edu.co/facultades/cienciaytecnologia/vercontenido.php?id=383>

⁷ <http://www.unisabana.edu.co/postgrados/maestria-en-informatica-educativa/informacion-general/>

continuada, como el de Competencias Docentes y prácticas pedagógicas para el uso de TIC⁸, ofrecido por la Pontificia Universidad Javeriana.

Sin embargo, no son muchos los docentes que pueden acceder a los programas mencionados anteriormente por ser casi todos ellos ofrecidos por universidades e instituciones privadas, lo cual implica que sean costosos y menos accesibles.

Aunque Caballero, Prada, Vera y Ramírez (2007:54) reconocen el esfuerzo de algunas universidades de Colombia por incorporar las TIC a los programas de formación tanto presencial como virtual, falta todavía mucho por hacer para lograr su vinculación a la educación superior. De ahí la necesidad de que los profesores mejoren su preparación a nivel tecnológico de forma que puedan utilizar tales herramientas en su labor académica.

Esa necesidad se evidencia también en los docentes de lengua extranjera. El estudio realizado por Caballero, Prada, Vera y Ramírez (2007) sobre competencias de TIC a nivel de Colombia muestra cómo de 136 experiencias educativas con uso de TIC en la educación preescolar, básica y media del sistema educativo colombiano llevadas a cabo por docentes, solo dos de ellas se referían a inglés o a otra lengua extranjera; todas las demás experiencias se dieron en otras asignaturas como ciencias naturales y matemáticas.

Otras instituciones, a nivel nacional y latinoamericano, han desarrollado acciones de desarrollo docente en TIC, como el *Proyecto Maestr@s.com* del *Ministerio de Educación y cultura de Ecuador* y el proyecto *Edufuturo*, también llevado a cabo en

⁸ <http://educon.javeriana.edu.co/continua/catalogoDetalle.asp?Ce=8985>

Ecuador, en la provincia de Pichincha; el proyecto Escuela virtual, de la *Gobernación de Caldas* y la *Secretaría de Educación*, en el *Departamento de Caldas*, Colombia.

El proyecto Maestr@s, el cual surgió debido a que “la educación ecuatoriana demanda con urgencia una propuesta de mejoramiento a largo plazo, a que el manejo de la computación para el trabajo docente es imperativo y a que revalorizar y dignificar la profesión docente es una tarea social”, tenía como objetivos capacitar al profesorado de diversas áreas en Informática Aplicada a la educación así como crear comunidades de práctica virtuales (4.000 docentes en una primera etapa y 6.000 en una segunda). El énfasis del proyecto radicó en una capacitación orientada al cambio educativo, lo cual se evidenció en un concurso de proyectos innovadores en el aula de clase con utilización de TIC. (OPRELAC, 2005:109).

El proyecto *Edufuturo*, en Ecuador, el cual capacitó 3.720 docentes, señala que “para enfrentar los desafíos que plantea la sociedad del conocimiento, la profesión docente debe adoptar un nuevo enfoque de enseñanza, en el cual el maestro es un guía que facilita a sus alumnos el acceso a los recursos que ofrecen las TICs”. (OPRELAC, 2005:121). Esto conllevó a que se buscara como objetivo principal que “los niños y niñas aprendan a usar el computador y todos sus programas en el proceso de aprendizaje de las distintas áreas del conocimiento”.

Para lograr ese objetivo central, el proyecto se basó en los siguientes componentes, específicamente, aunque también buscaba otros logros más administrativos, como dotación de aulas, conectividad, etc.:

1. Desarrollo de contenidos educativos y culturales en línea
2. Desarrollo de software educativo
3. Formación y capacitación de docentes en el uso de TIC

La capacitación se fundamentó en la concientización del docente sobre la tecnología de la información y la comunicación como una herramienta para adquirir información y como herramienta para desarrollar nuevas habilidades, para promover la búsqueda y selección de contenidos, su lectura crítica y su uso significativo para apoyar el currículo, y abrir espacios de reflexión sobre la labor pedagógica y práctica diaria. Aunque algunos de los objetivos planteados no fueron alcanzados, vale la pena mirar esta experiencia, especialmente en cuanto a su planteamiento.

El Programa de *Escuela Virtual* que se desarrolla en escuelas rurales de educación básica del *Departamento de Caldas*, Colombia, va encaminado a integrar las TIC para apoyar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Este es un programa de formación permanente de docentes en el que cada fase de formación corresponde a una etapa específica del proyecto y se pasa de una fase a otra únicamente cuando se evidencia apropiación a través de un buen trabajo no sólo con los estudiantes sino también con todos los docentes. Los objetivos centrales de este proyecto han sido:

1. “Brindar a los docentes y directivos las herramientas necesarias que contribuyan al aprendizaje continuo en el uso de las TIC, de manera individual y en grupo”.
2. “Suministrar los elementos pedagógicos que faciliten la vinculación de las TIC en el aula, desde la perspectiva de aprendizaje significativo y los ambientes

colaborativos, conservando la autonomía en los ritmos de los docentes y de la escuela en su conjunto”. (OPRELAC: 2005).

Parte del impacto de esta propuesta han sido, entre otros, lograr que las instituciones educativas se formen en y hagan uso de las TIC de manera cualificada, fomentar espacios para conectividad e intercambio de experiencias académicas a través del desarrollo de proyectos colaborativos apoyados en medios telemáticos; cambiar la percepción y la valoración de los docentes, especialmente, en relación con las TIC como herramientas pedagógicas, lo cual se ha podido ver en que los docentes han superado los prejuicios y prevenciones que sentían hacia dichas herramientas.

Es destacable señalar, según se desprende de los resultados de este estudio de OPRELAC, que los docentes afirman haber modificado positivamente su forma de enseñar y el 100% (800 docentes) manifiesta que ha logrado incorporar las TIC de manera transversal a todo el proceso educativo. Como podemos observar a partir de estas experiencias, no son comunes los estudios sobre la formación de docentes en ejercicio en el uso de las TIC en el aula de inglés como lengua extranjera, y mucho menos acerca de la manera como los docentes utilizan dichos medios con sus estudiantes y el impacto que éstas tienen en ellos.

Es necesario que desde las entidades gubernamentales encargadas de fijar las directrices sobre la formación docente, tales como el MEN, pasando por las instituciones educativas tanto privadas como públicas, hasta llegar a los mismos docentes, se busque dar

respuesta a la creciente necesidad de que los docentes se formen en competencias de uso de las TIC para mejorar el aprendizaje de sus estudiantes de lengua extranjera.

A continuación se presentan las directrices de los programas de desarrollo profesional docente en el uso de TIC, en diversos países iberoamericanos:

Basada en su experiencia de capacitación docente en red de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina) y que tenía como objetivo alfabetizar un grupo de docentes digitalmente en el uso didáctico y comunicacional de la plataforma de aprendizaje *Moodle* como entorno de trabajo colaborativo para la enseñanza de las lenguas, Roldán (2009) establece una lista de competencias digitales que un docente debe tener para enseñar la lengua:

- Habilidades en relación con la organización, secuenciación y diseño de contenidos de enseñanza en red, de tal manera que pueda ofrecer recorridos hipertextuales en la organización de la información y fuentes variadas. Consideramos que esta habilidad no solamente debe darse en ambientes en red, sino también en el momento de escoger otras herramientas como software, CD-ROM, etc.
- Habilidades en el diseño de actividades digitales en contextos tecnológicos, lo cual exige que el docente posea destrezas en el uso de recursos digitales que “favorezcan el trabajo colaborativo, las reflexiones y producciones individuales, la confrontación y el debate, el despliegue de las habilidades comunicativas (orales y escritas), la

búsqueda, análisis y selección de información y la construcción de conocimientos nuevos (sin página).”

- Habilidades para la construcción de intercambios digitales. Roldán especifica que para su experiencia, particularmente en el caso de Moodle, el docente deberá construir habilidades para transmitir contenidos, explicaciones, resolver dudas, generar nuevos ejemplos, promover nuevas representaciones, utilizando recursos como el foro, el chat, la mensajería interna, el diario de seguimiento y los intercambios diferidos orales.

En Chile, país que está a la vanguardia en el uso de tecnologías en Latinoamérica, se establecen las siguientes habilidades en el uso de TIC, para un docente cuyo desempeño es destacado (Ministerio de Educación, Chile, 2006):

- Sistematización de la información de manera periódica.
- Producción de sus propios materiales de autoestudio.
- Utilización de software específico para la organización de fuentes, contenido de los materiales de estudio y esquemas didácticos que enriquezcan su desarrollo profesional.
- Organización y actualización periódica de su biblioteca personal virtual.
- Participación con otros profesores en la búsqueda de nueva información para compartirla.
- Alto desempeño profesional a través del uso de las TIC.

De las anteriores habilidades, consideramos como las más importantes las relacionadas con la utilización de software para la organización de esquemas didácticos y el alto desempeño profesional, dado que las otras son muy generales y no especifican el uso de TIC para el proceso de enseñanza aprendizaje, sino que tratan de otras funciones que debe cumplir el docente al interior de su institución y en su vida diaria como profesional.

En Colombia, el Programa Nacional de Nuevas Tecnologías, en su documento *Apropiación de TIC en el Desarrollo Profesional Docente* se plantea como competencia del docente:

Que el aprendizaje que pueden y deben lograr los docentes para apropiarse las TIC con un sentido pedagógico, debe ir más allá del manejo básico de herramientas de información y comunicación para apoyar el desarrollo y fortalecimiento de otras competencias básicas decisivas para el desarrollo humano y los aprendizajes significativos que se apropian en el aula y se aplican en la vida. (MEN, 2008:11)

Esto nos lleva a pensar que el docente no solo debe manejar las competencias básicas de uso del ordenador, de la Internet y de otras herramientas mediadas por las TIC, sino que también debe tener la competencia para decidir cómo integrarlas al proceso de aula de manera más eficiente, siendo capaz de evaluarlas, adaptarlas y usarlas en su propio contexto.

En este mismo documento, el MEN establece diversas competencias que el docente debe adquirir en el manejo de las TIC: Técnicas y tecnológicas (para apropiación personal y apropiación profesional), pedagógicas (apropiación personal y apropiación profesional), comunicativas y colaborativas (apropiación personal y apropiación profesional) y éticas (apropiación personal y apropiación profesional). Para los propósitos de esta investigación tendremos en cuenta las competencias técnicas y tecnológicas y pedagógicas para uso

profesional, pues nuestro objetivo es ayudar al futuro docente en el manejo de TIC para mejorar su quehacer en el aula y dinamizar el proceso de aprendizaje de sus estudiantes.

Estas competencias se ven en el siguiente cuadro (MEN, 2008:18-20):

TÉCNICAS Y TECNOLÓGICAS (apropiación profesional)	
Emplear herramientas tecnológicas como apoyo al desarrollo de otras competencias, según sea el contexto pedagógico, comunicativo y/o ético.	<p>Uso frecuentemente información y recursos obtenidos a través de motores de búsqueda, meta buscadores, directorios, portales, catálogos de bibliotecas, mediatecas, bases de datos, enciclopedias, diccionarios, tesauros...para realizar tareas personales y profesionales.</p> <p>Aplico herramientas tecnológicas de información y comunicación que me permiten desarrollar competencias pedagógicas, comunicativas, colaborativas y éticas para un uso educativo.</p> <p>Utilizo herramientas informáticas que me permiten desarrollar mis labores de gestión y administración docente.</p> <p>Manejo la terminología, los conceptos y las herramientas propias de Internet, Web 2.0 etc. que me permiten desarrollar otras competencias, según sean mis necesidades, las de mis estudiantes y las de mi institución.</p>
Utilizar herramientas que viabilicen el diseño y/o utilización de ambientes virtuales de aprendizaje	<p>Aplico los conceptos de funcionamiento de diversas plataformas que posibiliten la formación en línea, la creación de comunidades y redes virtuales de aprendizaje, y el seguimiento, acompañamiento y evaluación al estudiante.</p> <p>Desarrollo habilidades para la selección y utilización de plataformas que posibiliten la formación en línea o la creación de comunidades y redes virtuales.</p> <p>Diseño ambientes virtuales de aprendizaje que permitan la formación en línea o la constitución de comunidades y/o redes de aprendizaje.</p> <p>Conozco diversas herramientas que permiten el diseño de contenidos digitales u objetos virtuales de aprendizaje y desarrollo habilidades y criterios de selección de las mismas, de acuerdo al contexto educativo institucional.</p> <p>Diseño y publico contenidos digitales u objetos virtuales de aprendizaje mediante el uso adecuado de herramientas tecnológicas pertinentes.</p>
PEDAGÓGICAS (Apropiación profesional)	
Fortalecer los conocimientos propios del área y/o disciplina haciendo uso de TIC para mi cualificación profesional	<p>Participo en procesos formales e informales de formación en mi área y/o disciplina utilizando TIC.</p> <p>Empleo TIC para resolver problemas propios de mi área y/o disciplina aportando a mi cualificación profesional.</p> <p>Evalúo con criterios pedagógicos, tecnológicos, éticos y estéticos predefinidos, las posibilidades de uso educativo que ofrecen las TIC para apoyar el mejoramiento del proceso educativo institucional.</p>
Implementar acciones para apoyar el desarrollo de competencias en los estudiantes en las áreas básicas y/o disciplinas haciendo uso de TIC	<p>Propongo y aplico nuevas estrategias y/o metodologías que aporten a la apropiación de TIC en el aula y al desarrollo de competencias en los estudiantes para el aprendizaje de las áreas y/o disciplinas.</p> <p>Empleo TIC con mis estudiantes para atender sus necesidades de aprendizaje y resolver problemas propios de las áreas y/o disciplinas.</p>

Blogging y Microblogging en el desarrollo de la competencia gramatical

	Utilizo métodos e instrumentos de evaluación (formativa y sumativa) soportados en TIC para valorar los desempeños de mis estudiantes.
Desarrollar estrategias de cualificación del PEI y de mejoramiento institucional mediante el uso de TIC.	<p>Implemento estrategias de uso de TIC previamente planeadas en el proceso enseñanza y aprendizaje acordes con los criterios de calidad definidos en el Plan de Mejoramiento Institucional.</p> <p>Implemento estrategias de seguimiento y gestión definidas para el fortalecimiento institucional mediante el uso de TIC.</p> <p>Evalúo los resultados obtenidos con la implementación de estrategias que hacen uso educativo de TIC y promuevo una cultura de seguimiento, retroalimentación y mejoramiento permanente.</p> <p>Identifico, diseño y/o elaboro contenidos, recursos y proyectos que hacen un uso educativo de TIC para implementar en la institución y aportar al proceso de la calidad educativa.</p>

Tabla 2. Competencias docentes de TIC

Como se desprende de la tabla anteriormente mostrada, no hay directrices específicas para el área de la lengua extranjera, lo cual nos lleva a corroborar que los docentes de lengua inglesa requieren de cursos de desarrollo profesional o cursos de reciclaje que los formen o los actualicen en el uso de las TIC específicamente en su disciplina.

El MEN, a través de este programa nacional y en común acuerdo con aliados nacionales e internacionales, ha ofrecido programas de desarrollo profesional a docentes de diversas asignaturas, con el fin de que ellos integren las TIC a su quehacer pedagógico. Entre estos programas se encuentran los ofrecidos por los siguientes colaboradores con el citado ministerio para la formación en TIC: *INTEL*, *Microsoft* (programa Entre Pares), *Computadores para Educar*, y *Micromundos Ex*.

Según el Plan Sectorial de Educación para los años 2006-2010, se buscaba incentivar a los docentes para que adquirieran competencias y pudieran aprovechar las TIC como herramienta de productividad y como recurso para el aprendizaje mediante la participación en planes institucionales de capacitación, y la ampliación de oferta de

servicios de formación tanto para la educación básica y media como para la superior. Según este Plan, se esperaba que para el 2010 el 90% de los docentes de educación preescolar, básica y media del sector oficial se hubieran formado en un nivel de iniciación y un 40% en el de profundización. Asimismo, se especificaba en este documento que el manejo de herramientas básicas de información y navegación en Internet sería un requisito para el ingreso de los nuevos docentes a la carrera, así como para la docencia en educación superior.

La información anterior nos muestra los planes y las metas que se ha trazado el MEN y particularmente, a nivel de Bogotá, la Secretaría de Educación en relación con el desarrollo profesional de los docentes de las diversas áreas del conocimiento a nivel de preescolar, primaria y bachillerato de los colegios públicos del país. Sin embargo, notamos una gran brecha entre las propuestas y los logros conseguidos, pues en la presentación del plan sectorial de educación del 2008-2012, en la evaluación hecha al plan sectorial inmediatamente anterior se dieron los siguientes resultados sobre el mejoramiento profesional de los maestros y maestras de Bogotá: Entre 2004 y 2007 se atendieron en programas de formación 13.294 docentes así: 497 en formación permanente en inglés, 480 en diplomados y seminarios de actualización en derechos humanos, 405 de redes de promoción de los derechos humanos, 2.073 en redes temáticas diferentes a derechos humanos, 3.255 en temáticas diferentes a inglés y derechos humanos, 3.743 en diplomados y seminarios de actualización en temáticas diferentes a derechos humanos, 321 en programas de maestría y doctorado y 2.520 en la Cátedra de Pedagogía Bogotá (Secretaría de Educación. Alcaldía Mayor de Bogotá, sin fecha, p.30). En esta evaluación no se hace referencia a ningún programa de desarrollo profesional en el que se hayan formado

docentes en el uso de TIC para la enseñanza y el aprendizaje de ninguna disciplina entre ellas el inglés como lengua extranjera.

Además, los informes que se presentan muestran que aún queda mucho por hacer, pues para el año 2005, 100 mil docentes del sector oficial (30%) contaban con alfabetización digital, y cerca de 50 mil maestros (15%) recibieron formación para utilizar las herramientas informáticas en el aula de clase, (MEN, 2008). No se muestra el número de docentes de inglés como lengua extranjera que ha recibido capacitación en el manejo de TIC como herramientas de enseñanza y aprendizaje.

CAPÍTULO 6. EL USO DE BLOGGING Y MICROBLOGGING COMO HERRAMIENTAS EDUCATIVAS

6.1. Blogging

Los *blogs*, también llamados *weblogs* (combinación de las palabras *web* y *log*), son sitios web o parte de un sitio web con entradas de comentarios, descripciones de hechos, gráficos o videos, etc., publicados en la red por usuarios de la misma. Algunos blogs muestran comentarios o noticias sobre un tema particular, otros funcionan como diarios personales en línea y se caracterizan por tener vínculos (links) con otros blogs o páginas web, (Wikipedia). En palabras de Blood (2000: ix), “a weblog is a frequently updated webpage with dated entries, new ones placed on top.”

Además, los *blogs* son aplicaciones que permiten la interacción entre su autor y otros internautas, que para nuestro caso, pueden ser el estudiante, el docente, otros estudiantes de la misma lengua, hablantes nativos, hablantes no nativos, etc. Como afirman Williams y Jacobs (2004; 145), los blogs tiene el potencial de ser tecnología transformadora en el sentido de que desarrollan en el estudiante un alto nivel de autonomía mientras que le dan la oportunidad de lograr un alto nivel de interacción con los compañeros. Esta interacción, que se produce de forma escrita y se ve enriquecida porque los blogs permiten compartir imágenes, audio y video, es promovida, dado que, cuando el profesor de la lengua extranjera introduce blogs como herramienta de aprendizaje y práctica de esta, los horizontes del aula de clase se expanden de manera exponencial debido a que los estudiantes escritores encuentran una audiencia mayor tanto dentro como fuera del aula (Blackstone, Spiri y Naganuma, 2007).

Al darse esta interacción tan amplia, teniendo en cuenta que el estudiante ya no solo escribe para su profesor, como cuando ocurre cuando se escribe con papel y lápiz, sino que escribe para otro público real, se crea una comunidad de aprendizaje de la lengua (Stanley, (2006), que de otra manera no surgiría en el espacio convencional de la clase presencial.

En 1998 solamente existían unos pocos sitios web que eran considerados weblogs (Blood 2000: 7), llamados así por Jorn Barger en 1997 y que se caracterizaban especialmente por mostrar hiperenlaces a otras páginas o blogs que trataban sobre temas personales, lo cual los hacía parecer más bien como diarios en línea o cuadernos de bitácora. Hacia 1999 James Garret y Cameron Barret comenzaron a compilar una lista de URLs⁹ de blogs de diversos usuarios hasta totalizar 23 en ese mismo año.

Su rápido avance en la facilidad de publicación de un blog permitió que otras personas, no expertas en el diseño de páginas web, pudieran acceder a este recurso, razón por la cual la comunidad de blogueros se disparó en cuanto a la cantidad de *blogs* que existen en la red y también en cuanto a los campos en los que se usan los blogs actualmente: periodismo, guerra, medicina, política, negocios, etc., y por supuesto la educación. Los blogs pueden clasificarse en categorías según su contenido y según el público al cual van dirigidos (Sharma y Barret, 2007:19):

- El diario, manejado por un autor único que quiere compartir sus experiencias con los demás.
- De especial interés, es el blog que se dedica a una temática particular y que se alimenta con los blogs de otras personas que se interesan en el mismo tema.

⁹ URL uniform resource locator, es decir una secuencia de caracteres que se usa para localizar o encontrar un recurso en Internet.

- De noticias, el cual recicla historias publicadas en la red, publica temas controvertidos que generalmente no son publicados por medios oficiales de noticias como los periódicos o la televisión.
- El técnico, utilizado por personas interesadas en las TIC para compartir y comentar sobre temáticas afines a la tecnología.
- El político, la mayoría de las veces con múltiples autores, sirve como foro para debates y discusiones sobre temas políticos y algunas veces filosóficos.
- De negocios, utilizados por empresas como parte de su estrategia de mercadeo, para dar información a sus clientes, para responder sus solicitudes, etc.

En relación con el tema de la educación, que es el que nos atañe, los blogs ofrecen muchas posibilidades a los docentes de lenguas debido a que son fáciles de iniciar y mantener, son medios eficaces de comunicación con los estudiantes fuera del aula y del tiempo de clase, y brindan al estudiante la posibilidad de hacer trabajo extraclase, lo cual puede ser ideal para ambientes virtuales o de aprendizaje híbrido (blended learning), (Sharma y Barret, 2007). Los blogs pueden utilizarse de diversas maneras (De la Torre, 2006) a través de:

1. Blogs de asignaturas, en los cuales el profesor va publicando noticias sobre la misma, pidiendo comentarios de sus alumnos a algún texto, haciendo propuestas de actividades, informando sobre calendarios, etc. De acuerdo con Campbell (2003), los blogs de clase o asignatura pueden ser utilizados en clases de conversación para publicar mensajes, imágenes, temas de discusión; en clases de diversos niveles para actividades de aprendizaje de la lengua basado en proyectos; como espacio virtual

para intercambio comunicativo entre usuarios de diferentes países; y para clases de escritura y de lectura. Este tipo de blog coincide con el blog de tutor que según Dudeney y Hockly (2007) es abierto y actualizado por el docente y al cual los estudiantes pueden acceder y agregar información a manera de comentarios si el docente así lo autoriza.

2. Blogs individuales de alumnos en los que se les pide la escritura de entradas periódicas a las que se les realiza un apoyo y seguimiento no solo en los aspectos relacionados con la temática o contenidos tratados, sino también sobre asuntos relacionados con derechos de autor, normas de estilo, citación de fuentes, etc. Campbell (2003) sugiere usar este tipo de blogs para clases de lectura y de escritura, dado que lo que el estudiante publica puede verse inmediatamente en la red, lo cual promueve el intercambio inmediato de ideas.
3. Blogs grupales de alumnos en los que, de forma colectiva a modo de equipo de redacción, tendrán que publicar entradas relacionadas con las temáticas, estilos y procedimientos establecidos. Este tipo de blog promueve el aprendizaje colaborativo y el aprendizaje cooperativo.

La siguiente clasificación de los blogs por fases se hace teniendo en cuenta la autoría del mismo y el grado de interacción conseguido (Jordano, 2009: diapositiva 8):

- Fase I El profesor aparece como único autor de las entradas.
- Fase II El profesor escribe y el estudiante responde (a modo de comentario).
- Fase III Tanto el profesor como los estudiantes son autores de las entradas.
- Fase IV Cada estudiante es autor de su propio blog.

- Fase V Todo el grupo trabaja de manera colaborativa con otros proyectos basados en blogs creados por alumnos de otras instituciones externas.

Los blogs se convierten en una herramienta comunicativa e interactiva que permite que los participantes desempeñen múltiples roles: como escritores que escriben y publican en la red, como lectores y evaluadores que responden a otros usuarios de los blogs y como lectores-escritores que al volver los ojos a sus propios textos, reaccionan a la crítica de sus propios escritos (Pinkman, 2005).

Herrera (2007:22) afirma además que “los blogs permiten varios niveles de uso:” como bloc de notas digital, como plataforma de edición y debate, para descargar información, para editar contenidos. A medida que se aumenta el nivel de uso, el blog permite mejorar la autonomía y el aprendizaje de habilidades como la organización del discurso, el fomento del debate, la construcción de la identidad y el compromiso con la audiencia. Además, la versatilidad y la flexibilidad de blogging como medio de comunicación y de enseñanza, hacen que esta sea una herramienta que apoye diversos enfoques de enseñanza aprendizaje de la lengua extranjera (Camilleri, Ford, Leja & Sollars, 2007).

De acuerdo con Fellner y Apple (2006), el uso de blogs en la enseñanza de ESL/EFL (inglés como segunda lengua/ inglés como lengua extranjera) cumple con siete criterios que toda tarea o actividad de aprendizaje adecuada debe tener:

- Brindan oportunidades reales de aprendizaje.
- Se ajustan a los intereses de los estudiantes y a diversos niveles de dominio de la lengua.

- Son fuente de significado, dado que los estudiantes son responsables de escribir de tal manera que sus compañeros de clase y otros usuarios de la red puedan comprender sus textos.
- Proveen actividades de comunicación auténticas.
- Tienen impacto, considerando que no solo dan la oportunidad al estudiante de aprender y utilizar nuevo vocabulario, sino también de mejorar sus habilidades en el uso del ordenador.
- Son herramientas prácticas que no imponen cargas económicas extras ni al estudiante ni a la institución educativa.
- Son más prácticos que los diarios escritos en papel.

Los blogs brindan multitud de beneficios en la educación; tal como señala Richardson (2006), fomentan el pensamiento crítico y analítico así como el pensamiento analógico. Además, ofrecen el acceso a información variada y de calidad, y promueven la interacción social. En la misma línea de pensamiento, Jordano (2004) afirma que los blogs resultan de utilidad en la enseñanza y aprendizaje de la lengua dado que se pueden integrar fácilmente a niveles de aprendizaje de la lengua intermedios y superiores llegando a ser una motivación extra para estudiantes de niveles avanzados, favoreciendo el pensamiento crítico en la lengua meta, y permitiendo que el estudiante incluso llegue a expresar sus sentimientos en una lengua diferente a la propia y a evaluarse a sí mismo. Es importante poner cierto énfasis en los procesos mencionados anteriormente, tales como evaluación del propio proceso de aprendizaje, revisión de habilidades de pensamiento, reflexión, etc., dado que son procesos de pensamiento complejos que se desarrollan a través del estudio de

la lengua con herramientas mediadas por TIC. Al respecto podemos afirmar que herramientas como los blogs pueden ser clasificadas como “mindtools” o herramientas de pensamiento, siguiendo la descripción de Jonassen (1996), puesto que ayudan al estudiante a desarrollar el pensamiento crítico, a organizar y representar el conocimiento en lugar de recordar lo que el docente explica; promueven el pensamiento reflexivo y la construcción del conocimiento, hacen al estudiante responsable de su propio aprendizaje y facilitan el aprendizaje significativo. Con el fin de desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo, los blogs pueden usarse como diarios en los cuales el estudiante reflexiona sobre su desempeño en las actividades, tanto presenciales como virtuales, sobre sus procesos de aprendizaje, sobre los productos que presenta, etc. (Dudeney, 2007).

Dudeney y Hockly (2007) mencionan varias ventajas de los blogs entre las cuales están el hecho de ser recursos reales a través de los cuales el estudiante de la lengua puede practicar la escritura, de ser medios para conectarse con aprendices de cualquier parte del mundo como parte de proyectos de clase para intercambiar comunicación internacional o para establecer comunicación con usuarios del mismo país, dado que cualquier persona puede acceder a ellos.

En palabras de Murray y Hourigan (2008), los blogs promueven la autoexpresión del usuario permitiéndole al mismo tiempo manifestar sus ideas de manera personalizada y utilizar sus estrategias particulares de aprendizaje de la lengua y trascienden las barreras lingüísticas. Estamos de acuerdo en esto, dado que los usuarios o “blogueros” aprenden de manera colaborativa en

espacios donde se negocia y construye significado de manera colectiva tal como lo afirma Richardson, (2006). De la misma manera, uno de los mayores beneficios del trabajo con blogs es que se promueve un ambiente de aprendizaje en el cual los estudiantes se comprometen con temas determinados y con otros usuarios y a la vez desarrollan habilidades de persuasión y argumentación (Godwin-Jones, 2003).

En una encuesta administrada por Williams y Jacobs (2004:145) a 104 estudiantes de nivel universitario, sobre sus actitudes en relación con los blogs, se encontró que el 77% de ellos consideró que escribir y comentar en los blogs fomentó la interactividad y aumentó el nivel de intercambio intelectual significativo entre los estudiantes. Otros beneficios del uso del blog, específicamente para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua extranjera se pueden evidenciar en algunos estudios de investigación llevados a cabo alrededor del mundo. Un ejemplo de ello es el trabajo realizado en Colombia por Quintero (2008), en el cual la autora reporta los resultados de un proyecto de investigación acción llevado a cabo con estudiantes de primer año de licenciatura de inglés en una universidad pública de Bogotá. La comunicación de los estudiantes, colombianos y canadienses, a través de un blog personal, un blog grupal y un blog de debates, demostró que:

... la escritura puede desarrollarse cuando los estudiantes se sienten parte de una comunidad con la cual interactúan y comparten intereses y objetivos de aprendizaje de lengua similares mediados, por la tecnología... a través de la escritura en blogs los estudiantes no solo desarrollan su escritura en EFL, sino que también tienen la oportunidad de proyectar su propia imagen... se encontró que la retroalimentación es un ingrediente fundamental en la escritura en EFL ya que brinda a los estudiantes herramientas para avanzar en su proceso. (7)

En este aspecto de la escritura, por ser una herramienta asincrónica, en la que los estudiantes o usuarios no están necesariamente presentes, conectados al mismo tiempo, el

blog les permite pensar en lo que van a escribir, componer, revisar, editar, corregir ortografía, puntuación, estructura, etc. haciendo que se logre un nivel alto de escritura.

En el ámbito internacional, es pertinente relacionar los dos proyectos que Carney (2009) presenta, los cuales buscaban mejorar la competencia intercultural y la competencia lingüística de un grupo de estudiantes de inglés radicados en Japón, un grupo de estudiantes de inglés ubicado en Los Estados Unidos y otro grupo de estudiantes de japonés también ubicado en Los Estados Unidos a través del uso de blogs.

Aunque como se mencionaba anteriormente, uno de los objetivos del intercambio era mejorar la competencia lingüística, estudios como el de Carney no llegaron a constatar mejora alguna en la competencia escrita de sus estudiantes, ya que al concluir su investigación se encontró con un gran número de errores gramaticales, ortográficos y lexicales en los blogs analizados. Asimismo, el autor comenta que aunque los usuarios del intercambio estaban expuestos a nuevas formas lexicales y gramaticales, también estaban expuestos a los errores de sus compañeros de trabajo, lo cual puede, a nuestra manera de ver, incidir en la no evidente mejora de la competencia lingüística.

La posible causa del fracaso de los objetivos planteados por Carney, según él mismo, es la desventaja que tienen los blogs debida a la falta de continuidad: “The lack of continuity due to the post-comment structure of most blogs. Rather than encouraging ongoing discussion, the post-comment structure leads to interesting yet very short exchanges.” (2009:118).

Murray y Hourigan (2010) propusieron el uso del blog como recurso de clase del docente y sus 45 estudiantes de lengua inglesa mediante actividades que éstos debían realizar. Entre ellas estaban las que consistían en publicar un blog explicando detalladamente las estrategias de aprendizaje de la lengua que habían utilizado y sus experiencias de aprendizaje durante el tiempo que estuvieron en la asignatura y presentar un ensayo de 1000 palabras reflexionando sobre sus experiencias en el proceso de adquisición de la segunda lengua.

Según estos autores, se concienció a los estudiantes del uso de los blogs como herramienta pedagógica que les permitiría practicar la lengua extranjera y mejorar su dominio, aunque no se puede hablar de una integración exitosa de la herramienta al proceso de clase, dado que algunos de los estudiantes participantes en el estudio preferían el papel y el lápiz. Además, comentan los autores, que uno de sus estudiantes consideró que el uso del blog fue una pérdida de tiempo y que solo cumplió con la actividad puesto que era obligatoria. Los resultados de este estudio desarrollado por Murray y Hourigan (2010) nos retan, de alguna manera, a explorar el uso de blogging como herramienta pedagógica para mejorar el nivel de dominio del inglés y poder hallar evidencias que demuestren resultados positivos sobre el uso de tal herramienta.

Strampel y Oliver (2008) realizaron un estudio que desarrollaron con estudiantes de una universidad de Australia y cuyo objetivo era incentivar el uso de los blogs como herramienta de aprendizaje para promover la reflexión y las habilidades superiores de pensamiento. Así, el trabajo con blogs formó parte de una unidad virtual dentro de la asignatura y requería que los estudiantes participaran en actividades propias de su profesión

y compartieran sus reflexiones en el blog de la clase. Los autores analizaron los datos de acuerdo con tres aspectos: las percepciones de los estudiantes y del instructor en relación con la calidad del ambiente de aprendizaje, sus percepciones sobre los procesos cognitivos y de reflexión y la evidencia misma de la presencia de estos procesos. En relación con el primer aspecto, la mayoría de los estudiantes y el docente coincidieron en que el ambiente de aprendizaje mediado por blogging fue favorable para promover la reflexión dado que este brindaba tareas de aprendizaje atractivas que llamaban la atención de los estudiantes, proporcionaba acceso a otros recursos y promovía el andamiaje (scaffolding¹⁰), además de brindar soporte afectivo, aunque, reconocen los autores, los blogs en sí mismos no son un espacio que promuevan la reflexión y el pensamiento crítico. Es decir, como herramientas complementarias dentro de un ambiente de aprendizaje pueden ser útiles, pero ellos solos como herramienta única en un proceso de enseñanza aprendizaje, no promueven esas habilidades superiores de pensamiento.

Finalmente, en relación con los otros dos aspectos, los estudiantes percibieron que el trabajo con blogs les permitió evaluar su propio aprendizaje, revisar sus habilidades de pensamiento y por lo tanto reflexionar, lo que los llevó a entender su manera de pensar y a cambiar, en algunos casos, sus concepciones, elementos importantes en los procesos cognitivos y de reflexión, (Strampel y Oliver, 2008: 998). Sin embargo, para los autores, a pesar de los beneficios manifestados por los mismos estudiantes, el uso de los blogs reveló que la escritura de los estudiantes evidenció poca elaboración y solo cumplió con los

¹⁰ Técnica de enseñanza aprendizaje en la cual el docente modela la estrategia de aprendizaje o la actividad que el estudiante debe ejecutar y luego le va dando la responsabilidad para que él lo haga de manera autónoma.

requisitos mínimos de la reflexión descriptiva, es decir, que no se dieron procesos superiores de pensamiento y reflexión, (1001).

De otro lado, Alm (2009) propone describir el concepto de blogs como espacios protegidos para el aprendizaje de la lengua, un concepto acuñado por Gumbrecht, (2004) y que explica el blog como un espacio personal en donde los estudiantes de la lengua se sienten seguros para comunicarse, expresarse e interactuar con otros individuos. Según la autora, los participantes, un grupo de estudiantes de alemán como lengua extranjera debían mantener la comunicación a través de blogs por un periodo de un semestre escribiendo sobre temas relacionados con la clase los cuales incluían ejercicios gramaticales en línea y temas de interés personales.

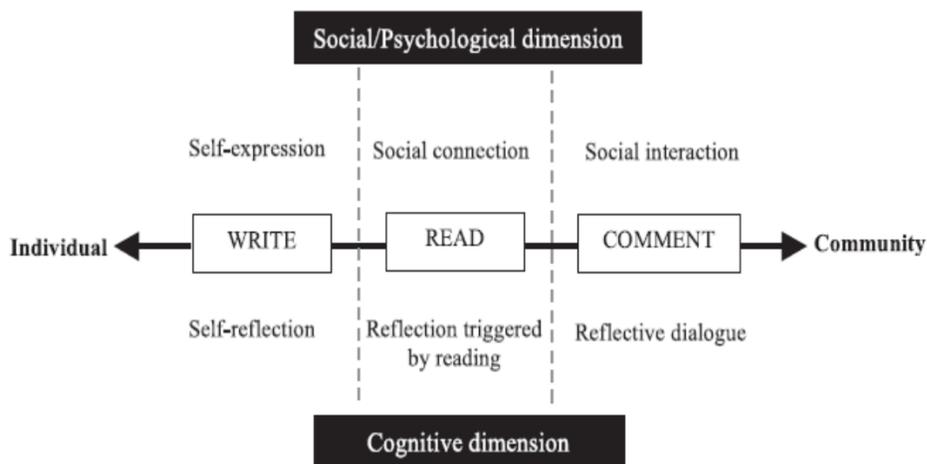
Los resultados de dicha investigación mostraron que los blogs fueron percibidos por los estudiantes como espacios protegidos que disminuyeron el nivel de ansiedad y que a través de su uso se promovió la interacción, la cual era controlada más fácilmente, teniendo en cuenta que en este medio la interactividad es más limitada. Además, el acceso a los blogs y su individualización promovieron un sentido de pertenencia, al tiempo que el hecho de compartir experiencias e intereses motivó a los estudiantes a participar en la interacción, la cual fue considerada significativa y relevante, (Alm, 2009:24). Para Xie y Sharma (2004), según los resultados de un estudio de investigación, la interacción que se promueve por medio del uso de blogs es tan impactante, que se puede llegar a demostrar el desarrollo del sentido de pertenencia a una comunidad.

Blackstone, Spiri y Naganuma, (2007) en un estudio de investigación llevado a cabo en Japón con estudiantes universitarios de inglés con propósitos académicos –EAP y cuya herramienta fue el uso de blogging, obtuvieron resultados relacionados con cuatro áreas definidas por los siguientes aspectos: actitud de los estudiantes hacia la escritura, blogging como actividad de clase, corrección por pares (peer review) y comunicación por pares (blogging buddies). Según estos autores, los blogs sirvieron como motivación para que los estudiantes mejoraran en el contenido, organización de sus escritos y en la corrección de errores, aunque aclaran que el objetivo del estudio no era precisamente observar si los estudiantes mejoraban en contenido organización o uso de la lengua. Además, sirvieron para motivar a los estudiantes dado que sus documentos publicados en la red podían ser leídos por compañeros de clase, el docente, y cualquier persona del mundo con conexión a Internet, lo cual les exigía mejor calidad en lo que escribían:

“Several students even stated that because of the “public” nature of blogging, they felt more immediate responsibility for what they wrote, which would presumably lead them to do higher quality work.” (15)

Con base en los resultados de un estudio cualitativo llevado a cabo con un grupo de estudiantes de ciencias de la computación en el cual se analizaron los contenidos de sus blogs, Robertson (2011) concluyó que el trabajo académico con blogs apoya el aprendizaje autodirigido, dado que los estudiantes los pueden utilizar en la planeación de su aprendizaje, en la formulación de sus objetivos de aprendizaje, en el análisis del nivel de dificultad de una tarea, en el monitoreo del progreso en su desempeño, en la selección de actividades y en la búsqueda de ayuda y en la evaluación de sus productos. Para ella blogging brinda oportunidades de aprendizaje autodirigido, pero también de apoyo social y de expresión. En esto coinciden Deng y Yuen (2011), quienes a propósito de estos tres

últimos aspectos mencionados por Robertson, contemplan tres dimensiones en el uso de los blogs:



*Figura 2. Modelo de las dimensiones de los blogs
(Framework for the educational affordances of blogs. Deng y Yuen, 2011)*

De acuerdo con este modelo, los blogs, que se caracterizan porque son una fusión de narrativas personales y de una función crítica, están estructurados alrededor de las actividades de lectura y escritura y de la actividad de comentar, actividades a partir de las cuales los estudiantes pueden aprender en la dimensión social y psicológica y la dimensión cognitiva. En la primera, la escritura brinda la oportunidad de auto expresarse y la lectura permite la conexión social y la actividad de comentar facilita la interacción social. En la dimensión cognitiva, la auto reflexión es apoyada por la escritura del blog, la reflexión es motivada por la lectura y el diálogo reflexivo es motivado por la escritura del comentario (Deng y Yuen, 2011).

Aljumah (2012) es uno de los pocos investigadores que haN explorado el uso de de blogs en el desarrollo de la competencia gramatical. Aunque su propósito no fue ayudar a la

mejora de dicha competencia con el uso de los blogs, su investigación le permitió explorar las actitudes y percepciones de sus estudiantes en relación con el uso de blogs, y particularmente de la mejora de la gramática y del vocabulario. Al respecto concluyó que de acuerdo con los estudiantes que participaron en su investigación, el trabajo con blogs no solo les ayudó a aprender gramática, sino también a mejorarla al igual que a aprender vocabulario con la lectura de los blogs de sus compañeros de clase, pues mejoraron la habilidad de inferencia de significado y la habilidad para utilizar diferentes formas lexicales en inglés.

Podemos resumir los beneficios de los blogs en la educación utilizando las palabras de Ferdig y Trammell, (2004) quienes comentan que estos son espacios ideales para que los estudiantes se expresen de manera significativa, publiquen sus reflexiones e interpretaciones para una audiencia auténtica, al tiempo que son útiles por promover la evaluación entre pares y el andamiaje (scaffolding) de nuevas ideas; aumentan el sentido de pertenencia y de responsabilidad y dan la oportunidad de interactuar legítimamente dentro de comunidades de práctica.

Como se ha podido ver, los blogs han sido utilizados en la enseñanza aprendizaje de la lengua, y a pesar de que se han encontrado resultados positivos, no se puede aseverar del todo que siempre sean efectivos para el desarrollo de habilidades, de acuerdo con los datos de diversas investigaciones. Un aspecto que llama bastante la atención es que se ha explorado su uso para mejorar la escritura, la lectura, el pensamiento reflexivo, para trabajo colaborativo, entre otros, pero no se han llevado a cabo estudios en los que se explore su uso pedagógico para mejorar la competencia gramatical como tal. Es esta una de las causas de que uno de los propósitos de esta investigación sea la exploración de los blogs,

precisamente, con el fin de ayudar a los estudiantes a que mejoren su conocimiento y uso de la gramática del inglés como lengua extranjera.

6.2. Del párrafo a la frase: Microblogging

El microblogging es un servicio que permite publicar mensajes breves generalmente de solo texto. Una de las posibilidades de este servicio es *Twitter*, herramienta basada en la Web 2.0 que consiste en una red social en la que los usuarios tienen la posibilidad de leer y de escribir textos de máximo 140 caracteres, llamados trinos (en inglés tweets) para establecer comunicación con otros usuarios.¹¹

Twitter is a social network in which the members of a community share their current activity by answering the question “What are you doing?” This form of social interaction is called *microblogging*. Microblogging tools enable users to post short messages that are distributed within their community. Users can post messages from their mobile devices, a Web page, from Instant Messengers and desktop clients. The same channels are used for receiving messages (Borau, Ullrich, Feng & Shen, 2009)

Es importante aclarar, antes de profundizar en el tema de microblogging, que aparte de *Twitter*, existen otros servicios de microblogging los cuales comparten el rasgo de la brevedad en sus contenidos, aunque presentan características propias para poder diferenciarse como la posibilidad de compartir fotografías o vídeos. La siguiente tabla, adaptada de De Haro (2009) presenta algunos de los servicios de microblogging con sus características particulares. El usuario puede establecer las ventajas y las desventajas de cada uno, a la vez que ver cuáles son más adecuados por haber sido concebidos con propósitos educativos. Las características que se han tenido en cuenta para establecer las ventajas y desventajas, tienen que ver con el límite de caracteres, si el servicio permite adjuntar archivos, si se pueden crear redes independientes de usuarios, si estas redes pueden

¹¹ Definición similar en Wikipedia y en <http://www.carstenuullrich.net/pubs/Borau09Microblogging.pdf>

ser privadas o públicas, si para el caso de España, se puede usar en español y/o lenguas autonómicas como por ejemplo Euskera, del país Vasco; y por último, si tiene usos educativos y cómo podrían lograrse estos usos de manera más eficiente:

Nombre del servicio	Límite de caracteres por mensaje	Permite adjuntar archivos	Permite crear una red independiente del resto de usuarios del servicio	Grupos / redes independientes privados/as	Grupos / redes independientes públicos/as	Está en español y/o lenguas autonómicas	Permite el registro de menores de 13 años	Observaciones
Edmodo	-	Si	Si	Si	No	Si	Si	Específico para educación. Se crean grupos-clase. Los profesores y los alumnos tienen formas distintas de entrar. No es necesario que los alumnos aporten su e-mail
FriendFeed	350	Si	No	Si	Si	Si	Si	Permite sindicación cualquier feed
Teambbox	-	Si	Si	Si	No	Si	Si	Open Source, colaboración estilo twitter o facebook
redAlumnos	1000	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Específico para educación. Gratuito. Basado en grupos. Agenda, horario, mensajes privados, fotos, enlaces, vídeos. Biblioteca pública. Exámenes Online.
Blellow	300	Si	Si	Si	Si	No	No	
Shout'em	Determinado por el creador de la red	No	Si	Si	Si	Si	No	Se crean redes personalizadas que pueden ser públicas o privadas
Diipo	-	Si	Si	Si	No	No	No	
Qaiku	140	No	Si	Si	Si	No	?	Qaiku se basa en la creación de grupos (llamados canales) y en el idioma hablado por cada uno. No hay línea pública de mensajes
Twiducate	-	No	Si	Si	No	No	Si	Pensado especialmente para educación
Yammer	-	Si	Si	Si	No	No	No	Requiere un correo corporativo, este correo es el que define la red
Google Buzz	-	No	No	No	No	Si	Si	Integrado con Gmail (se considera sólo la versión para educación de Google)
Pioppio	186	Si	No	No	No	Si	?	
Twingr	140	No	Si	Si	No	No	No	Se crean grupos que son comunidades (todas son privadas). Aunque hay línea pública, como en los otros servicios, utiliza también un sistema con inbox y sent más semejante al correo electrónico
Plurk	140	No	No	No	No	Si	No	Muestra los mensajes en forma de línea temporal
Twitter	140	No	No	No	No	Si	No	La gran cantidad de utilidades que existen para Twitter suplen en parte sus carencias

Tabla 3. Servicios de microblogging para Educación. Adaptado de De Haro (2009)

Como comenta Leiva-Aguilera (2009), cuando surgió el sistema de microblogging fueron muy pocos los interesados, dado que la temática más común en la comunicación por este medio eran las actividades que se encontraban haciendo los usuarios en el momento de publicar sus trinos, lo cual no despertaba mayor interés. Sin embargo, con el tiempo y debido a diversas razones, el interés por la herramienta fue creciendo y su uso se hizo más frecuente:

“La posibilidad de integrar el microblogging con otros espacios de la Web, el que se pueda consultar y actualizar a través de mensajería instantánea o del teléfono móvil... han asentado el concepto y se ha visto que es tan flexible que permite casi cualquier uso que se le quiera dar: transmisión de eventos, información meteorológica, debates, avances de novedades importantes, noticias cortas... casi todo aquello que está pasando se puede vehicular de algún modo gracias a Twitter, (2009:170).

Como afirma Fainholc (2011: 12), el microblogging ha ocupado tanto espacio en la vida diaria del ser humano, que un gran tiempo útil de las vidas de muchas personas – jóvenes adultos-, se han visto usurpadas de tareas más importantes, y como evidencia de ello podemos mencionar que los miembros de Twitter pasaron de seis millones en el 2008 a triplicarse en el 2009, por lo menos en los Estados Unidos de América (Chen, 2011).

De acuerdo con Stevens (2008), el microblogging tiene algunas ventajas sobre algunas herramientas como los blogs, tales como que se tiene respuesta casi inmediata a un interrogante o comentario que se hace; además, a través de esta herramienta la conversación es más interactiva que con los blogs, y la información es más personal. Por ser textos tan cortos, su escritura exige que el usuario, y en este caso el estudiante, no cometa errores de gramática o de ortografía para que su mensaje sea coherente, conciso y claro y por consiguiente haya menos probabilidad de que los seguidores o “followers” malinterpreten el mensaje que se quiere transmitir. Por este motivo, el estudiante debe hacer muy buen uso de lengua extranjera, lo cual, presumiblemente, le ayudará a fortalecer la escritura y por ende a mejorar su dominio de la lengua.

Otras ventajas del microblogging son su carácter democrático, dado que cualquier persona puede acceder, siempre y cuando tenga conectividad; sus rasgos de portabilidad, rapidez, gratuidad, flexibilidad, y facilidad de aprendizaje y manejo, así como y la

posibilidad de desarrollar la habilidad de síntesis, debido a su carácter de escritura telegráfica (Fainholc, 2011: 6).

Wheeler (2009) menciona diferentes formas de usar microblogging (Twitter) en el campo de la educación: Como tablón de anuncios en el cual el docente puede utilizar esta plataforma para comunicarse con su grupo de estudiantes sin la necesidad de tener correo electrónico. Para compartir enlaces de manera que cada alumno busca hipervínculos sobre el tema que se esté trabajando en la clase y lo comparte con el grupo y su profesor. Para resumir textos, documentos, etc. en 140 caracteres, lo cual ayuda a desarrollar la capacidad de síntesis y el uso de vocabulario por parte del estudiante. Para recopilar información ya sea por trabajo en equipo o como trabajo individual. Para llevar a cabo micro-encuentros con el fin de discutir sobre un tema acordado de antemano. Para escribir micro-relatos de forma colaborativa. Para aprender idiomas, dado que el profesor puede crear entradas en lenguas extranjeras y pedir a los estudiantes que respondan en la misma lengua o que traduzcan los textos. Para establecer contactos con escuelas de otros países y animar a los alumnos a conversar regularmente con alumnos de estos centros y conocer su cultura.

Por su parte, Toro (2010) comenta sobre los usos educativos de Twitter, entre los cuales podemos destacar el que este permite que la clase se convierta en una comunidad, dado que trinar (*twitear*) en clase o fuera de ésta es una experiencia de aprendizaje y vinculación social; permite que se puedan consensuar opiniones y revisar ideas, e interactuar en relación con la discusión de un tópico predefinido. También comenta este autor, es una plataforma para la metacognición, considerando que el estudiante puede

reflexionar sobre su propio aprendizaje, al tiempo que beneficia la comprensión y retención del conocimiento.

Otros usos que se pueden plantear son:

- Como medio de comunicación entre los estudiantes y docentes, quienes pueden planear actividades tanto dentro del aula como fuera de ella.
- Como herramienta que el docente puede usar para mantener las actividades de clase actualizadas para sus estudiantes.
- Para documentar las actividades y la información para el desarrollo de un proyecto o tarea.
- Para compartir recursos e información que se encuentra en la red (López, 2011).
- Para recordar a los estudiantes sobre las actividades futuras.
- Para motivar a los estudiantes a reflexionar, y por tanto a tomar posición crítica sobre determinada temática.
- Para recibir y brindar realimentación de las actividades desarrolladas en una asignatura.
- Para promover el trabajo colaborativo.
- Para crear grupos o comunidades de acuerdo con intereses particulares o con temas específicos de la asignatura.
- Como herramienta para desarrollar diversas tareas y actividades tales como: hacer resúmenes, participar en debates, monitorear trinos sobre temas de interés de la clase, recoger opiniones sobre temas determinados; buscar información sobre personajes de la vida pública, mantener un diario, escribir

micro cuentos, hacer encuestas, creación de personajes ficticios. También, para dar opiniones, y por tanto desarrollar una posición crítica, ante situaciones de la actualidad nacional e internacional.

El microblog en el aula contribuye a crear una comunidad de aprendizaje basada en la compartición del conocimiento y el debate constante y en abierto. Además, en la medida que el docente se integra en la dinámica, se fomenta el compromiso con el propio proyecto de aprendizaje, así como se favorece la co-participación en el diseño del mismo (Peña-López y Cerrillo, 2011)

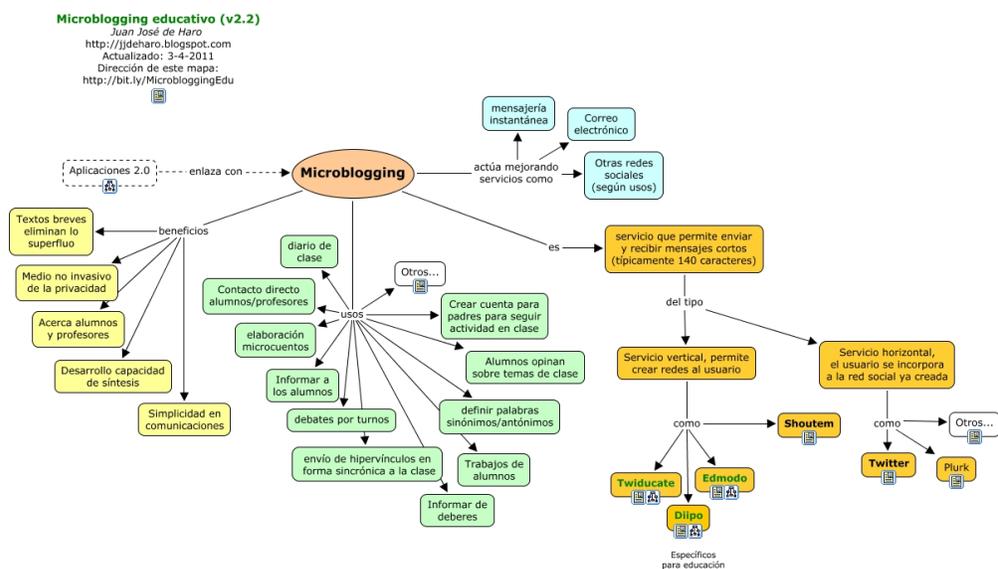


Figura 3. Usos educativos de microblogging (De Haro, 2011).

En la figura 3, De Haro (2011) simplifica los aspectos que caracterizan el microblogging: De izquierda a derecha se puede ver sus beneficios, los diversos usos que se le pueden dar en el proceso de enseñanza aprendizaje, otras aplicaciones sobre las cuales

el microblogging tiene ventajas; su definición, los diversos tipos que existen en la red y ejemplos de ellos.

Son ya muchos los estudios realizados sobre microblogging en los negocios, en las empresas, para comunicación con los clientes, en el ámbito del periodismo, en la política (por ejemplo los candidatos optan por usar microblogging- especialmente Twitter- como herramienta para mantener informados a sus seguidores y fortalecer sus campañas); para comprobar que Twitter es una herramienta que ayuda al proceso de gratificación, en la búsqueda de las personas por comunicarse con otras personas y pertenecer a una comunidad, dado que hay gratificación por la comunicación, ya que las personas escriben y reciben respuesta (Chen, 2011), y para mejorar el compromiso (engagement) de los estudiantes, entre otros (Jansen, Zhang, Sobel & Chowdury, 2009; Brogan, 2008; Postman, 2008; Junco, Heiberger & Loken, 2011), pero muy pocos los estudios relacionados con el uso de microblogging para el desarrollo de la competencia en la lengua extranjera. A continuación se describen algunas de las conclusiones de dichos estudios.

Dave (2008), quien es uno de los pioneros en el uso de microblogging en el aula de lengua extranjera, ha utilizado *Twitter* como herramienta de aprendizaje y práctica de la lengua de diversas maneras: para conversación en clase (class chatter), para crear comunidad (class community), como herramienta de búsqueda de palabras (Word track), para aprender cómo estas se usan, o buscar un evento, un nombre propio, etc. Esto le ha permitido comprobar que los estudiantes se sienten motivados para hablar de diversos temas dentro y fuera de la clase, han incrementado el sentido de pertenencia a un grupo y han mejorado su conocimiento y uso de la gramática.

Borau, Ullrich, Feng y Shen (2009: 82) afirman que herramientas como *Twitter* ofrecen la oportunidad de practicar la competencia sociolingüística, mediante la utilización de la lengua de manera apropiada de acuerdo con el contexto, el tema y la relación que existe entre él y los individuos con los cuales se comunica. Asimismo, estos autores afirman que la interacción con hablantes nativos de una lengua por medio de *Twitter*, ayuda a mejorar la conciencia cultural y por ende la competencia intercultural del estudiante:

Twitter allows the students to get in contact with people from different countries on a casual basis and thus provides cultural background to the target language. .. Using Twitter, the students have the opportunity to communicate and interact more effectively with people across cultures; a skill which becomes more and more indispensable in the interconnected world of today, (2009:83).

La experiencia que describe Fornara (2010, sin página) sobre el uso de *Twitter* en la enseñanza de español como lengua extranjera surgió de la necesidad de ayudar a estudiantes universitarios norteamericanos que estudian español en Barcelona a practicar la lengua fuera de “la rigidez de la enseñanza formal” y en lugar de ello, practicarla de manera informal. Puesto que las 52 horas de clase presencial eran insuficientes para alcanzar los objetivos comunicativos ya que las horas de clase estaban dedicadas casi exclusivamente a la práctica oral, mientras que para el repaso y práctica de la gramática los estudiantes accedían a las actividades y ejercicios en la página web del curso, la práctica de clase influyó sólo parcialmente en la mejora de las destrezas lingüísticas de los estudiantes, dejando a la práctica extraescolar e informal la tarea esencial de la producción e interacción en contextos reales.

Esa necesidad de apoyar a los estudiantes en la práctica de la lengua de manera informal y cotidiana llevó a Fornara a utilizar el microblogging como herramienta

complementaria en su proceso de enseñanza del español como lengua extranjera, pues como él afirma,

Las prácticas de clase tendrían que acercarse lo más posible a estas situaciones cotidianas, desde las más prácticas hasta las más personales... Así, los Social Networks (redes sociales) constituyen un apoyo fundamental para salir del entorno académico y acercarnos a la cotidianidad del estudiante. Las redes sociales en internet, por su carácter esencialmente comunicativo y por su vastísimo potencial didáctico, nos permiten exportar el peso de la enseñanza formal a la informalidad cotidiana, con el fin de mezclar los dos ámbitos en un proceso de aprendizaje y práctica espontáneo y continuo. Además, las redes sociales aumentan el sentido de pertenencia a una red de personas unidas por vínculos afectivos e/o intereses, un sentimiento que resulta fundamental en un grupo de aprendices de una lengua extranjera (2010, sin página).

Este autor apoya el uso de microblogging, y según su experiencia, específicamente el uso de *Twitter*, dado que los mensajes, al no poder superar los 140 caracteres, casi el equivalente de un mensaje de texto, favorecen la síntesis y la pertenencia comunicativa. Asimismo, según este autor, se caracteriza por tres aspectos didácticos: es una herramienta de comunicación aprovechable en la lengua objeto de estudio que, aun basándose en la producción escrita, puede llegar a reproducir la informalidad de la interacción oral; es una red social que intensifica el espíritu de pertenencia a la comunidad lingüística en la que se relaciona el estudiante; brinda al profesor la posibilidad de entrar en la informalidad cotidiana del estudiante, espacio real de práctica y aprendizaje. En esto coincide Ward (2009), quien basado en su experiencia de usar *Twitter* en su clase afirma que este recurso motiva a los estudiantes a participar en conversaciones tanto dentro como fuera de la clase y facilita la relación del material de clase con la comunicación real que se da en el mundo exterior.

Para Ullrich, Borau, Luo, Tan, Shen, y Shen, (2008), quienes desarrollaron un estudio de investigación cuyo objetivo era aumentar la participación activa de los estudiantes en un curso de comunicación oral de inglés como lengua extranjera,

microblogging es desde una perspectiva lingüística, una herramienta comunicativa para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua extranjera, dado que los estudiantes no usan la lengua para completar una tarea o una actividad, sino para comunicarse sobre cosas del diario vivir, como se hace de manera natural en la lengua nativa. Aparte de esto, según su experiencia, consideran que el uso de microblogging ayuda a mejorar la atmósfera de la clase y se presta como una actividad de “descanso” dentro de la jornada laboral o escolar de los estudiantes, al tiempo que facilita la comunicación real con hablantes nativos y no nativos de la lengua extranjera, lo que promueve el uso real de esta. Además afirman haber logrado incentivar en los estudiantes el sentido de pertenencia a una comunidad a pesar de que el estudio se llevó a cabo en una asignatura virtual.

Hemos presentado algunas experiencias educativas e investigativas con base en el uso de microblogging, aunque todavía queda mucho por hacer, pues como menciona Vila (2009), el uso educativo de Twitter recién está comenzando a explorarse, y es todavía muy reducido, probablemente, porque los docentes no saben qué hacer con esta tecnología en el aula o para qué les sirve.

CAPÍTULO 7. LA COMPETENCIA GRAMATICAL EN LENGUA EXTRANJERA

Considerando que uno de los objetivos de este estudio es investigar el impacto del trabajo con *blogging* y *microblogging* en el desarrollo de la competencia gramatical de un grupo de docentes en formación, es necesario conceptualizar sobre este término y sobre la enseñanza y el aprendizaje de la gramática de la lengua extranjera.

Diversos autores han tratado el tema de la competencia comunicativa y aunque lo han hecho desde diferentes perspectivas, todos han incluido la gramática como elemento esencial para su desarrollo. Hymes (1973) considera que para lograr la competencia comunicativa, es necesario incluir tanto las reglas de la gramática, como las reglas del uso de las mismas y la define como el conocimiento de reglas para entender y producir el significado referencial y social de la lengua. Canale y Swain (1980) establecen un modelo más completo de competencia comunicativa con los siguientes componentes:

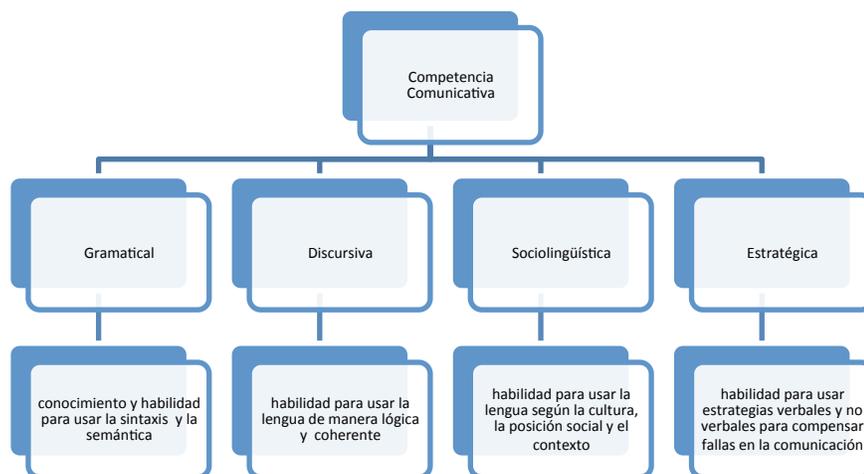


Figura 4. Modelo de competencia comunicativa de Canale y Swain (1980), elaborado por la autora de este estudio.

Este modelo nos permite observar de qué forma la competencia gramatical se refiere al grado en que el usuario de la lengua domina el código lingüístico, el cual incluye vocabulario, reglas de pronunciación y de ortografía, morfología, y estructura oracional; Ahora bien, si la competencia sociolingüística se refiere al uso apropiado de las formas gramaticales para cumplir funciones comunicativas como por ejemplo persuadir, pedir información, rechazar una invitación, etc., en contextos determinados, la competencia discursiva está relacionada con la combinación de ideas para lograr transmitir un mensaje coherente y cohesivo. Finalmente, la competencia estratégica estudia el uso de estrategias verbales y no verbales para compensar vacíos en el conocimiento y uso del código lingüístico.

Bachman (1990) por su parte también establece su propio modelo de competencia comunicativa con los siguientes componentes:

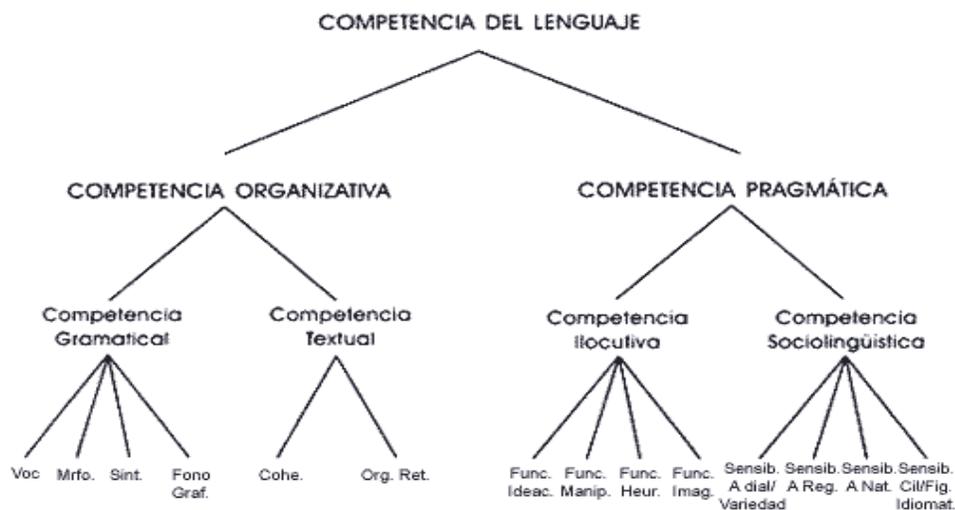


Figura 5. Componentes de la competencia del lenguaje. (Tomado de Bachman, 1990)

Según este modelo, la competencia comunicativa incluye dos tipos de habilidades: las competencias organizativa y pragmática. La competencia gramatical hace referencia al dominio de la estructura formal del lenguaje (competencia gramatical), así como al

conocimiento de la manera cómo se construye el discurso (competencia textual). En la competencia gramatical se incluyen el control del vocabulario, la morfología, la sintaxis y los elementos fonémicos y grafémicos y en la textual se consideran la cohesión y la organización retórica.

Dentro de la competencia pragmática Bachman incluye el uso funcional del lenguaje, es decir la competencia ilocutiva y el conocimiento de su uso apropiado, según el contexto en el cual se comunica el individuo, es decir, la competencia sociolingüística. La primera se refiere al control de rasgos funcionales del lenguaje tales como la habilidad para expresar ideas y emociones (funciones educacionales), para lograr que se cambie una conducta (funciones manipulativas), para usar el lenguaje para enseñar, aprender y resolver problemas (funciones heurísticas) y para ser creativo (funciones imaginativas). Finalmente, la segunda competencia, es decir la socio-lingüística considera aspectos como la sensibilidad hacia tipos de dialectos y registros, la naturalidad o cercanía a los rasgos característicos de la lengua y la comprensión de referentes culturales y figuras idiomáticas.

A diferencia de Canale y Swain (1980), Bachman (1990) muestra la competencia estratégica como un componente externo que actúa en el uso de la lengua; para Bachman, más que una competencia del lenguaje, la competencia estratégica es “ una habilidad general, que permite a un individuo hacer el uso más efectivo de las habilidades disponibles al llevar a cabo una tarea determinada, tanto si esa tarea está relacionada con el uso comunicativo de la lengua como si lo está con tareas no verbales, como por ejemplo hacer una composición musical, pintar o resolver ecuaciones matemáticas” (Council of Europe, 2001).

Una vez realizado este recorrido por varios modelos de competencia comunicativa, hemos mostrado que uno de sus grandes ejes es la competencia gramatical. Dicho eje es uno de los grandes temas de este estudio de investigación, pues dentro de sus objetivos está mejorar esta competencia a través del uso de blogging y microblogging en un grupo de estudiantes de licenciatura de inglés como lengua extranjera.

Para los propósitos de este estudio, nos basaremos en el modelo de Bachman, dado que consideramos que el desarrollo de la competencia gramatical se da en pro del manejo ilocutivo de la lengua con el fin de que el hablante cumpla con unas funciones dentro del acto comunicativo, aspecto que no fue considerado por otros autores. Se tendrán en cuenta el vocabulario, la morfología, la sintaxis, la puntuación y la ortografía; el estudio no contemplará la fonología dado que tanto blogging como microblogging se dan de manera escrita. En otras palabras, lo que se busca con este estudio es que los estudiantes participantes mejoren su competencia gramatical, a nivel de vocabulario, de morfología, de uso correcto de la estructura oracional y de ortografía para que a su vez mejoren la competencia textual, ilocutiva y sociolingüística y por ende la competencia comunicativa en general.

Como podemos ver, y basados en los modelos de competencia comunicativa presentados anteriormente, la gramática cumple un papel definitivo en la enseñanza y el aprendizaje de la lengua, y aunque ha sido vista de diversas maneras a lo largo de la historia y según los diversos enfoques de enseñanza de la lengua, como veremos a continuación, no podemos dejarla de lado cuando buscamos que los estudiantes mejoren su dominio de la lengua extranjera.

7.1. Enseñanza de la gramática

La enseñanza de la gramática ha tomado diversas formas de acuerdo con el enfoque o método que se da en determinado momento de la historia en relación con la lengua extranjera. Para el método de la gramática y la traducción (Grammar translation method), hacia finales del siglo XIX y principios del XX, el propósito principal era ayudar al estudiante a leer y a apreciar la literatura de la lengua extranjera a través del estudio de la gramática de su lengua nativa, razón por la cual esta, es decir la lengua nativa del estudiante era el medio de instrucción. El vocabulario se aprendía a través de listas largas de palabras que se presentaban con su traducción correspondiente; se estudiaba la estructura oracional traduciendo de la lengua materna y se enseñaba la gramática de manera deductiva (Richards y Rodgers, 2007). Podemos afirmar que el propósito no era realmente lograr que los estudiantes se comunicaran en la lengua extranjera sino que manejaran la gramática para poder leer.

Más adelante, a principios del siglo XX, el método directo cambió el paradigma sobre el uso de la lengua nativa del estudiante como medio de instrucción y recurrió exclusivamente al uso de la lengua extranjera como instrumento para el proceso de enseñanza aprendizaje. En cuanto a la gramática, que es el tema que nos atañe en este recorrido, esta se enseñaba de manera inductiva y se buscaba que su manejo, así como el de la pronunciación, fueran perfectos (accurate) para el logro de habilidades comunicativas orales, logradas a través de pregunta- respuesta.

El método audio oral, que surgió hacia finales de los años 1030s en los Estados Unidos debido a que su participación en la guerra le exigía tener intérpretes en diversas lenguas extranjeras, buscaba que sus estudiantes logaran un nivel de conversación adecuado en la

lengua extranjera (Richards y Rodgers, 2007). Para ello basaba la enseñanza y el aprendizaje de la lengua en las “teorías conductistas del aprendizaje que postulan que el lenguaje se aprende por medio de una asociación de una serie de estímulos y respuestas... que la enseñanza debería capacitar a los alumnos para poder utilizar de manera automática las estructuras más convenientes en una situación determinada” (Varela, 1998:121 en Verdugo, 2008). Para lograr esto se utilizaban ejercicios orales de repetición (drills) que obedecían a la relación estímulo- respuesta-refuerzo del conductismo y se enseñaba la gramática de manera inductiva a través de práctica de estructuras, repetición y memorización. En ella se tenía en cuenta el estudio de la fonología, la sintaxis, el vocabulario y la morfología. Es decir, se daba gran importancia a la enseñanza y el aprendizaje de la gramática per se, pero no de una manera significativa y que ayudara a desarrollar los otros aspectos que comprende la competencia comunicativa.

Hacia 1970 surgió el Enfoque Comunicativo, el cual consideraba que la lengua es comunicación, es decir, la lengua es el instrumento del cual se vale el individuo para poder establecer comunicación con otros individuos, razón por la cual envuelve también la cultura. Es en este periodo cuando autores como Hymes (1973), Canale y Swain (1980), Chomsky (1972) y otros definen la competencia comunicativa, la cual como ya vimos, incluye no solo la competencia gramatical, sino también otras competencias.

7.1.1. La enseñanza de la gramática en el enfoque comunicativo

La enseñanza de la lengua en el enfoque comunicativo debe promover una comunicación real en situaciones que se parezcan a las situaciones reales (juego de roles,

debates, solución de problemas, diálogos, discusiones, etc.) que puede vivir un individuo cuando se comunica en la lengua extranjera, razón por la cual la gramática debe atender:

“a unos criterios funcionales, útiles para los estudiantes. No se trata por tanto de enseñar conceptualizaciones gramaticales, sino la forma y el uso para que los estudiantes puedan utilizarlo y comunicarse en la lengua extranjera. Por lo tanto, la presentación de un determinado contenido gramatical estará supeditada a la funcionalidad y relevancia que dicho contenido tiene para la comunicación del estudiante no nativo” (Martín, 2010: 69).

Este tipo de actividades hace que la gramática sea importante dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, pero que sea vista como un instrumento que cumple un propósito comunicativo y no como un objeto de estudio. Este es el fin que buscamos en este estudio de investigación, dado que los estudiantes usarían su conocimiento de la gramática de la lengua – vocabulario, ortografía, morfología y sintaxis – para comunicarse de manera eficaz a través del uso de blogging y microblogging, lo cual permitiría que tanto el conocimiento de la gramática como el uso de la misma fueran parte de un proceso significativo de aprendizaje de la lengua extranjera.

Lo importante para nuestro estudio es que la gramática no se estudia por el hecho de conocer las reglas que la gobiernan, sino que su estudio debe servir para que el usuario le dé un uso comunicativo y funcional. Es decir, las estructuras y formas de una lengua deben conocerse pero también saber usarse para que cumplan una función dentro del acto comunicativo. Por esto, en el enfoque comunicativo la competencia comunicativa es el propósito principal del aprendizaje de la lengua, el cual se debe lograr a través del desarrollo de todas las habilidades lingüísticas.

McDonough y Shaw (2003) comentan al respecto de la controversia que se dio al iniciarse el Enfoque Comunicativo relacionada con la polarización entre la forma gramatical y su función, que es incorrecto separar el uso de la lengua del conocimiento

correcto de su estructura, idea con la cual estamos de acuerdo, pues consideramos que “it is not possible to engage in purposeful communication in a language without being able to formulate the structures of that language as well” (25). Por esta razón pensamos que es esencial tener en cuenta las implicaciones del Enfoque Comunicativo en las prácticas de enseñanza de la lengua, también especificadas por McDonough y Shaw (2003), y para nuestros propósitos, específicamente para la enseñanza de la gramática:

- La comunicación eficiente implica transmitir significado, es decir, no solo tener en cuenta las nociones de la lengua sino también la función (Wilkins, 1976). El primero de estos términos se refiere a un concepto abstracto (por ejemplo, tiempo, cantidad, espacio, duración, etc.), y el segundo a los usos que se le dan a la lengua de acuerdo con las intenciones del hablante (tales como dar instrucciones, solicitar ayuda, estar de acuerdo en algo, hacer sugerencias, etc.), particularmente cuando interactuamos con otras personas. Por ejemplo, podríamos enseñar a nuestros estudiantes la estructura gramatical correcta usando expresiones de cantidad, para lo cual deberemos tener en cuenta la estructura oracional y la diferencia entre nombres contables y no contables, pero esto no sería suficiente si no tenemos en cuenta, como expresa Johnson (1981), cuál es la intención del hablante cuando usamos una forma. En el ejemplo que estamos explicando, el hablante puede usar las expresiones de cantidad para describir una situación, para pedir información, etc., es decir se le da un uso práctico a la lengua.
- Existe una relación estrecha entre la forma de la lengua y su función comunicativa, en la cual una misma forma puede cumplir diversas funciones o

una función puede expresarse a través de diversas formas gramaticales. Por ejemplo, dar una sugerencia (función de la lengua) se podría expresar con oraciones como: *If I were you, I would not do it; you should not do it; I advise that you do not do it*, entre otras formas. En cambio, por ejemplo la forma gramatical *Do you play any sports?* Podría ser utilizada por una persona que entrevista a otra, o por una persona que quiere invitar a otra a practicar un deporte con ella, etc.

- No solo las formas y las funciones de la lengua son factores esenciales en su enseñanza, sino que estas deben ser integradas a otros elementos que se deben tener en cuenta pues están presentes cuando interactuamos. Estos son tema, contexto y rol. En otras palabras, no basta con enseñar las formas y las funciones de la lengua como una lista sin sentido, si no que se debe hacer referencia a la realidad cotidiana del aprendiz; la gramática de la lengua debe enseñarse y aprenderse dentro de un contexto en el cual el hablante cumple con un rol de acuerdo con la situación en la que se da el acto comunicativo y sobre un tema de discusión, pues de otra manera sería como enseñar directamente las reglas gramaticales sin dar al aprendiz la oportunidad de entender la relación entre la forma, su función y su significado. Esta implicación conlleva al docente a pensar cuidadosamente sobre el tipo de actividades y estrategias que sean similares a las de la vida real en las cuales se pueda aprender y practicar la lengua de manera significativa.
- La adecuación de la lengua al contexto en el cual esta es usada es esencial para un aprendizaje integral de la lengua, dado que solo con conocer la forma

correcta es suficiente. En otras palabras, al igual que se enseña la lengua (usage), se debe enseñar su uso apropiado (use) de acuerdo con el contexto, los participantes en la interacción, etc. En muchos casos los docentes descartan el estudio de este aspecto de la pragmática debido a que no han tenido la oportunidad de viajar a lugares donde se habla la lengua meta o no han tenido contacto real con la lengua, entre otras razones.

- El enseñar la lengua de manera comunicativa implica la integración tanto de las habilidades productivas como de las receptivas. Aunque en los comienzos del Enfoque Comunicativo la enseñanza de la lengua se enfocó en el dominio de la lengua hablada, luego se dio un desarrollo en el cual se buscó integrar todas las habilidades y competencias de la lengua considerando que el individuo puede tener la necesidad de expresarse tanto verbalmente como de forma escrita.
- La comunicación va más allá del nivel oracional. Las actividades que se basan en un enfoque estructural de la lengua consideran la oración como elemento básico para la enseñanza. Sin embargo, esto va en contra de lo que implica una comunicación eficiente, ya que el hablante debe expresarse a través de conversaciones completas, cuando es comunicación verbal, y a través de párrafos, textos más largos, etc. cuando esta es escrita. Es decir, el eje de la comunicación no debe ser la oración sino el *discurso*.

Con base en las implicaciones anteriores, la gramática en el Enfoque Comunicativo debe enseñarse no solo en su forma sino también en su función dentro del acto ilocutivo; debe enseñarse como una estructura pero también en el uso apropiado de dicha estructura; debe enseñarse al tiempo que se enseñan todas las habilidades de la lengua. Debe enseñarse a

través de actividades y estrategias motivantes que semejen situaciones de la vida real y debe enseñarse no solo a nivel de la oración aislada sino dentro del discurso.

7.1.2. Aprendizaje significativo de la lengua extranjera

Brown (1994:18) considera que el aprendizaje significativo subsume la información nueva en los sistemas existentes de la memoria y de las estructuras, y las asociaciones resultantes producen mejor retención. El aprendizaje memorístico, tomado como información aislada desconectada de las estructuras cognitivas, tiene pocas posibilidades de mejorar la memoria a largo plazo. El aprendizaje significativo conducirá a un mejor ejercicio de la memoria a largo plazo que el aprendizaje memorístico. Para que el aprendizaje sea significativo debe evitar hacer énfasis en las explicaciones gramaticales, en ejercicios de repetición, en ejercicios en los cuales los estudiantes ponen más atención a la misma mecánica del ejercicio que a la lengua o a su significado. El aprendizaje significativo también debe corresponder a los intereses de los estudiantes, sí como a sus objetivos. Debe buscarse la posibilidad de anclarlo al conocimiento previo del estudiante y que por tanto permanezca.

Omaggio (1986) muestra que deben tenerse en cuenta tres criterios alrededor de los cuales debe enseñarse la lengua para que el proceso de aprendizaje sea significativo: contenido/contexto, función y exactitud. Estamos seguros que al tener en cuenta estos tres criterios en nuestro estudio de investigación, particularmente en la etapa de implementación, el proceso de aprendizaje de la lengua será más significativo, dado que la lengua no será enseñada de manera aislada de un contexto real para los estudiantes y no solo se aprenderán estructuras y elementos lingüísticos, sino que también se les dará un uso o función real a través de la interacción que blogging y microblogging brindan. Asimismo

esta autora afirma que el currículo de la lengua extranjera debe brindar al estudiante oportunidades para aprender la lengua en contexto y aplicar el conocimiento para enfrentarse a situaciones auténticas del uso de la lengua, por lo cual las actividades de clase y los materiales instruccionales deben diseñarse para que parezcan a situaciones de uso real de la lengua. (91). Las herramientas que utilizaremos en la implementación seguramente permitirán que se cumpla con estas sugerencias, ya que los estudiantes escribirán para una audiencia real lo cual hace que el aprendizaje sea significativo y se convierta en una actividad auténtica de comunicación con otros estudiantes y usuarios de los servicios de blogging y microblogging.

La comunicación para que sea significativa y al mismo tiempo haga el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera significativo, también debe ser auténtica como lo planteamos en el párrafo anterior. A su vez, para que esta sea auténtica, debe cumplir con uno de los dos propósitos que Lee y Vanpatten (1995: 150) plantean: el psicosocial y el cognitivo informacional. El primero es el uso de la lengua para establecer vínculos sociales o psicológicos con otra persona o con un grupo o para acoplarse (engage) a una conducta social. El uso cognitivo informacional busca obtener información, generalmente para cumplir con otra tarea o actividad. En algunas ocasiones se dan los dos propósitos en una misma situación, tal como se puede dar en la comunicación a través de herramientas mediadas por la Web 2.0.

7.1.3. Conocimiento de la lengua (usage) y uso apropiado de la misma (use)

Otro requisito que hacen que el aprendizaje sea significativo, tienen que ver con que los estudiantes avancen al nivel de uso de la lengua en situaciones reales de comunicación y

no que se queden en el nivel del conocimiento de la misma. En otras palabras, y siguiendo a Widdowson (1996), para que el aprendizaje de la lengua extranjera sea significativo, el estudiante no solo debe dar cuenta del conocimiento de la lengua o “Usage of the language, explained as “the knowledge of the grammatical rules of the language being learned, which is made evident when the individual produces correct sentences,” (3), sino que debe dar cuenta del uso real de ese conocimiento en situaciones reales de comunicación o “Use, explained as the knowledge of the language system used for communicative purposes.” Esto significa que las reglas lingüísticas que el individuo conoce son puestas en práctica de acuerdo con un contexto para lograr una comunicación eficaz. Para aclarar estos dos conceptos veamos los siguientes ejemplos:

La oración “The doctor told me not to smoke anymore” es una oración gramaticalmente correcta, dado que cumple con la estructura oracional del inglés. Al escucharla, podemos aseverar que el hablante que la expresó conoce las reglas que rigen la lengua. Sin embargo, utilizada en el siguiente diálogo evidencia que el hablante no ha entendido la pregunta y no sabe utilizar esa oración gramaticalmente correcta de acuerdo con el contexto:

_ “Do you like to smoke?”

_ “The doctor told me not to smoke.”

Al responder de esa forma, el hablante no responde si le gusta fumar o no, lo cual respondería al interrogante planteado.

Estamos de acuerdo con Widdowson en que infortunadamente la mayoría de las veces diseñamos materiales y actividades para que los estudiantes produzcan oraciones,

frases, etc. correctamente, sin cometer ningún error, en lugar de pedirles que las utilicen de manera apropiada para lograr comunicarse de manera eficiente. Ser competente lingüísticamente no es solamente enunciar oraciones correctas, sino también utilizarlas de manera apropiada de acuerdo con el contexto en el cual se da el acto comunicativo.

Para lograr que el estudiante llegue al nivel de uso apropiado de la lengua y no se quede en el nivel de conocimiento, es esencial hacerlo consciente de dos clases de significado que todo elemento de la lengua puede tener: la significación (signification), es decir el significado que tal elemento puede tener como ejemplo de lo que es correcto gramaticalmente y por otro lado, el valor (value) es decir, el significado que puede tener cuando es usado para lograr comunicarse (Widowson, 1994:11).

El interés de este estudio es que a través de las herramientas que se utilizarán, como son blogging y microblogging, los estudiantes puedan producir oraciones gramaticalmente correctas, pero también puedan interactuar con otras personas a través del uso apropiado de tales oraciones gramaticalmente correctas, según el contexto en que se de la comunicación, la temática, el perfil de los interlocutores, etc.

7.1.4. La interacción

Para Vigotsky (Williams y Burden, 1997) el ser humano nace en un mundo social en el cual su aprendizaje se da mediante la interacción con otras personas. La interacción con los demás es la que nos permite dar sentido al mundo; el éxito en el aprendizaje depende de la interacción social entre dos o más individuos con diferentes niveles de habilidad y conocimiento. En esta relación el individuo que posee menos conocimiento o habilidad se beneficia del que tiene mejor nivel, pues este último cumple con buscar

maneras de ayudar al otro a aprender. Esto hace que el primero se mueva hacia el siguiente nivel del conocimiento o del aprendizaje.

Ellis (1999) concibe la interacción como la actividad interpersonal que surge de la comunicación cara a cara y que permite la negociación del significado entre las personas que participan en dicha actividad. Sin embargo en la era de las TIC, esa interacción ya no se da solamente de esa manera, sino que también se da a través de diversas herramientas y servicios de la Internet, los cuales ofrecen diversas formas de input, diversas formas de interacción, es decir por parejas, por grupos, por comunidades, y diferentes modos en términos de tiempo (comunicación asincrónica y sincrónica). Byrne (en Baron & Byrne, 1991) describe el salón de clase como el lugar para socializar, para traer el mundo exterior a su interior, y para escapar a un nivel imaginativo. Sin embargo, con el uso de las TIC ya no se hace tan necesario forzar el tipo de actividades que el maestro crea para que sean similares a las del mundo exterior, sino que realmente se da la interacción auténtica en las que los estudiantes tienen la oportunidad de interactuar con otros “interlocutores reales”.

La interacción es el eje alrededor del cual gira el aprendizaje, pues como afirma Wenger (2001:21), este es un proceso de participación social en el cual se construyen la identidad y el significado partiendo de la interacción entre los individuos. Su teoría del aprendizaje se basa en las siguientes condiciones:

- El ser humano es un ser social, lo cual incide en su desarrollo en todos los campos, incluyendo el aprendizaje.
- El conocimiento se da en relación con competencias que el ser humano desarrolla para acometer una empresa o actividad.

- El conocimiento implica participar en el logro de dichas empresas o actividades.
- El significado es la razón del aprendizaje.

Teniendo en cuenta estas condiciones, para que el aprendizaje se de de manera eficiente, la interacción es esencial; es decir, sin ella, el aprendizaje no se podría lograr, y mucho menos el aprendizaje de una lengua, dado que este es el medio por el cual se da dicha interacción.

Un concepto muy ligado a la interacción es lo que Vygotsky denomina Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), el cual es definido como “la distancia entre el Nivel Real de Desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el Nivel de Desarrollo Potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz”. (Vygotsky, 1979). El proceso de aprendizaje se da en la relación en la cual existen tres elementos: sujeto - mediador – objeto, donde el mediador es el otro, sea el profesor, otro estudiante, un interlocutor, etc. más capaz que ayuda en dicho proceso de aprendizaje. La ZDP es un rasgo fundamental del proceso de aprendizaje, dado que este no es únicamente el logro de un desarrollo, sino que se da a partir de la interacción entre los individuos. Vygotsky valora el papel de la interacción social en el desarrollo cognitivo y supedita el desarrollo a la interacción: “...el aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y un proceso, mediante el cual los niños acceden a la vida intelectual de aquellos que les rodean” (Vygotsky, 1979:136).

La interacción es parte integral tanto de la comunicación, dado que cuando las personas interactúan la comunicación se hace más significativa, convencional, y estructurada (Richards, 1990), como del proceso de aprendizaje y como tal promueve el sentido de pertenencia, aumenta el sentido de compartir, y por tanto influye en la calidad del aprendizaje. La interacción en la era del enfoque comunicativo es el corazón de la comunicación, pues aprendemos una lengua mediante su uso para interactuar significativamente con otros, enviamos, recibimos mensajes; los interpretamos en un contexto, negociamos significado y colaboramos para lograr ciertos objetivos. La interacción es el intercambio colaborativo de pensamientos, sentimientos o ideas, en lo que estamos de acuerdo con Brown (1994), quien afirma al respecto de la interacción:

Interaction is the collaborative exchange of thoughts, feelings, or ideas between two or more people resulting in a reciprocal effect on each other. Theories of communicative competence emphasize the importance of interaction as human beings use language in various contexts to negotiate meaning, or simply stated, to get one idea out of your head and in the head of another person and vice versa. (159)

Aunque los estudiantes pueden crear significado de manera individual, sólo adquirirán sentido comunicativo cuando está presente la interacción social, es decir, cuando se dice o se escribe para que otras personas escuchen o lean. Dicho en otras palabras, el aprendizaje de la lengua se considera un proceso social de construcción de significado.

La interacción en el proceso de aprendizaje de la lengua es tan importante, que permite al estudiante mejorar su conocimiento de la lengua a medida que participa en ese intercambio comunicativo, ya sea de manera oral o escrita, puesto que accede a material auténtico, así sea únicamente el mensaje que su interlocutor le transmite.

Through interaction, students can increase their language store as they listen to or read authentic material, or even the output of their fellow students in discussions, skits, joint problem solving tasks,

or dialogue journals. In interaction, students can use all they possess of the language – all they have learned or casually absorbed – in real life exchanges, (Rivers,1987).

Una actividad de aprendizaje en la que no se da la interacción necesariamente no es una actividad que promueva ni el aprendizaje ni la práctica real de la lengua. Para que el aprendizaje de la lengua sea eficaz, es, entonces, esencial que se diseñen actividades y estrategias de clase en las cuales se de la interacción real entre estudiantes. Lograr el dominio de la lengua extranjera y ser capaz de interactuar dependen de diversos aspectos: aproximarse a otras culturas, conocer y comunicarse con otras personas, compartir costumbres y experiencias de vida, valorar la cultura propia, respetar otras culturas, etc. (Tinzmann, Jones, Fennimore, Bakker, Fine y Pierce, 1990). Como ellos lo comentan, no podemos perder de vista el hecho de que los docentes no deben transmitir a los estudiantes una serie de estructuras lingüísticas, sino que deben crear situaciones de aprendizaje en los cuales los estudiantes tengan la oportunidad de interactuar de manera espontanea donde tanto el docente como el estudiante se beneficien de las ideas, de las experiencias e imaginación de los otros.

Para lograr que una actividad facilite la interacción deben cumplirse ciertos principios que enunciamos aquí y que han sido tomados de la teoría de la interacción elaborada por Brown (1994: 159).

- Automaticidad: la verdadera interacción ocurre cuando la atención se centra en el significado y en los mensajes que se quieren transmitir y no en la gramática o en las formas lingüísticas. El aprendiz se libera del uso controlado de la lengua y lo procesa de manera más automática.

- Motivación intrínseca: cuando el estudiante se involucra con otros individuos en actos de habla se siente motivado por el hecho de lograr establecer comunicación.
- Inversión estratégica: la interacción requiere de la competencia estratégica tanto para expresarse como para interpretar la lengua. La espontaneidad del discurso interactivo requiere de un uso inteligente de estrategias para producción y comprensión.
- Toma de riesgos: La interacción supone riesgos al no poder transmitir el mensaje que se quiere transmitir o al malinterpretar lo que otros quieren comunicar. La recompensa es grande y los riesgos valen la pena.
- Conexión lengua y cultura: la interacción exige que el aprendiz tenga conocimiento de los matices de la cultura de la lengua.
- Interlengua: La complejidad de la interacción conlleva a un largo proceso de adquisición del conocimiento en el cual juegan un papel importante los errores de producción y de comprensión.
- Competencia comunicativa: Todos los elementos de la competencia comunicativa se deben involucrar en la interacción.

Además, Doughty y Long (2003) afirman que la interacción en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua y particularmente en los ambientes mediados por el ordenador, se puede lograr mediante la implementación del enfoque basado en tareas (task based learning) cuyo fundamento es la teoría cognitiva interaccional, dado que este permite:

- Partir de tareas y no de textos

- Promover el aprendizaje haciendo
- Presentar input elaborado y variado
- Promover el aprendizaje inductivo
- Proveer realimentación
- Respetar los procesos de desarrollo del estudiante

Como se ha demostrado con los años, la mejor manera de interactuar es interactuando, y creemos que a través de las herramientas mediadas por TIC que usamos en este estudio, los estudiantes tendrán la posibilidad de interactuar, no solo para mejorar su nivel de lengua, sino también para sentirse parte de una comunidad y para aprender de la cultura extranjera, considerando que tendrán que escribir mensajes para una audiencia real, lo cual a su vez, hace que la comunicación sea auténtica.

7.1.5. Integración de habilidades receptivas y habilidades productivas

El uso comunicativo de la lengua implica la práctica e integración de las cuatro habilidades lingüísticas: comprensión de escucha, expresión oral, comprensión de lectura y expresión escrita. Mcdonough y Shaw (2003) critican el hecho de que cuando surgió el Enfoque Comunicativo se enseñaba la lengua extranjera únicamente con el propósito de que el estudiante aprendiera a hablarla y se descuidaban las otras habilidades, pues aducen que desde una perspectiva comunicativa es muy fácil y además se deben tratar de desarrollar, durante el proceso de enseñanza y de aprendizaje, tanto las habilidades receptivas como las productivas, especialmente cuando es obvio que el usuario de la lengua necesita escribir mensajes, entender el discurso escrito, así como expresarse verbalmente y entender el discurso oral.

En muy pocas ocasiones se da el uso de una habilidad de manera aislada, pues esperamos que lo que escribimos o hablamos sea respondido, leído, etc. por alguien más. Inclusive si es una tarea para nuestro docente, esperamos que él la lea y nos dé realimentación. De hecho, actualmente, con el uso de la Internet, sabemos que lo que escribamos será seguramente leído por alguien más. Que si queremos responder a una comunicación por este medio, también deberemos ser capaces de leer para poder responder o comentar.

De ahí que una de las formas como se puede hacer que el aprendizaje de la lengua extranjera sea significativo es integrando las diversas habilidades de la lengua, ya que durante la interacción real que se da en el acto comunicativo, se da la presencia de por lo menos dos de ellas: expresión oral y comprensión de escucha o expresión escrita y comprensión de lectura. Para el caso de la implementación de blogging y microblogging, la interacción, que se da de manera escrita, permite que el usuario no pueda separar las habilidades de lectura y escritura, pues la interacción implica recibir y enviar mensajes, es decir, la producción y la recepción son las dos caras de la moneda y por lo tanto, no se pueden separar. La mayoría de las veces, como comenta Brown (1994), una competencia refuerza la otra, situación que se evidencia cuando integramos las habilidades de la lengua; por ejemplo, aprendemos a escribir cuando examinamos lo que leemos. Es decir, es más fácil aprender a escribir a través de la observación, de la lectura, de la palabra escrita: “They (students) can gain insights about both how they should write and about subject matter that may become the topic of their writing” (331).

7.1.6. Conciencia lingüística (language awareness) y observación (noticing)

La conciencia lingüística (CL), término acuñado del inglés, es considerada como la sensibilidad para captar las funciones y estructuras de la lengua, particularmente cuando se aprende una lengua extranjera, no cuando se adquiere; sensibilidad que se va promoviendo a medida que el estudiante reflexiona y analiza los elementos lingüísticos y estructura de lengua, y la cual, a su vez, ayuda a mejorar el desempeño en la comunicación.

De acuerdo con la Association for Language Awareness, la CL es el “conocimiento explícito acerca de la lengua y la percepción y sensibilidad conscientes al aprender la lengua, al enseñarla y al usarla”, (Instituto Cervantes, sin página). En relación con el aprendizaje de la lengua, que es lo que nos atañe en este estudio de investigación, la CL es la facultad que se desarrolla al poner atención a la lengua en uso y que permite al aprendiz de la lengua analizar la manera como esta funciona (Tomlinson, 2003 en Bolitho, Carter, Hughes, Ivanič, Masuhara y Tomlinson, 2003).

En consonancia con los puntos de vista anteriores, Hawkins (1984), quien fue uno de los primeros en explicar el concepto, afirma que la CL permite al estudiante de la lengua indagarse sobre la misma y lo motiva a reflexionar sobre esta para sacar sus propias conclusiones de su funcionamiento para luego poder usarla de manera eficaz en la comunicación. A medida que los estudiantes hacen uso de la lengua, ellos van descubriendo elementos sintácticos, morfológicos, ortográficos, de pronunciación de la lengua meta, entre otros, lo que les ayudará a aumentar el dominio de la misma. Es decir, como afirma Hawkins (1984), la observación de la lengua promueve la reflexión lingüística y favorece la adquisición de la competencia metalingüística.

Cuando los estudiantes ven la lengua en uso pueden poner atención, de manera deliberada, a formas de la lengua nuevas para ellos, comparar con la manera como ellos la utilizan y reflexionar sobre las formas correctas, que son las que luego adoptarán. A medida que se va dando el aprendizaje de la lengua, la CL va progresando y va ayudando a perfeccionar el manejo de la lengua. Por esta razón, y de acuerdo con Tomlinson (1994) se puede decir que el desarrollo de CL ayuda a que el estudiante mejore su motivación para el aprendizaje dado que adquiere una visión más positiva de la lengua. De la misma manera, Donmall (1985) considera que el desarrollo de la CL ayuda a superar las necesidades afectivas del estudiante en el proceso de aprendizaje de la lengua y mejora su autoestima, lo que contribuye al aprendizaje exitoso de esta. Además de este nivel afectivo, Donmall considera que la CL se da en otros dos niveles: social, el cual tiene que ver con el éxito del aprendiz al comunicarse y el cognitivo, referido a la conciencia sobre los patrones y rasgos de la lengua.

Arndt, Harvey y Nuttall (2000) mencionan varios beneficios que trae consigo la CL:

- Los hablantes valoran la complejidad y la sofisticación de la comunicación a través del uso de la lengua.
- Cuando se da el proceso de CL, este es un medio productivo y gratificante para explorar la riqueza y complejidad de la lengua.
- Los hablantes se sienten motivados a explorar la lengua con el propósito de hacer transferencia de sus habilidades en la lengua madre a la lengua extranjera y por consiguiente a establecer relaciones entre ellas, lo cual consideran un primer paso en el desarrollo de habilidades de comunicación intercultural.

- La CL permite que el usuario de la lengua desarrolle un mayor entendimiento de la misma.

Tomlinson (2003) describe algunos principios, objetivos y procedimientos del enfoque de conciencia lingüística (Language Awareness Approach), en los cuales hace especial énfasis en que el aprendiz de la lengua debe prestar atención a las características o rasgos de su funcionamiento, para establecer diferencias entre la lengua como la usa un hablante nativo o proficiente y la lengua utilizada por un aprendiz. Una vez el estudiante se ha fijado en un rasgo determinado, dicho rasgo se hace evidente cada vez que el estudiante recibe input, y al conocerlo y usarlo apropiadamente, el aprendiz se sentirá más cómodo y dispuesto psicológicamente a aprender la lengua.

El objetivo que debe cumplir el docente en este enfoque, según Tomlinson, es ayudar al aprendiz a que analice la manera como la lengua es utilizada de tal manera que pueda identificar sus vacíos en el conocimiento de la misma, mejore su dominio y desarrolle cierta independencia de su docente. En cuanto al procedimiento, las actividades deben ser experienciales, es decir, que le den al estudiante la oportunidad de involucrarse en la interacción con otras personas o estudiantes, y llamativas para que él trabaje en la actividad auténtica de comunicación y luego sí reflexione sobre el uso de la lengua. Es decir, que primero vea la lengua como medio de comunicación y luego sí como objeto de estudio para su aprendizaje.

Aunque el objetivo de este trabajo de investigación no es el de implementar un enfoque basado en la CL, sí creemos que posiblemente a través de las herramientas que se

implementarán, blog y microblog, se podrían evidenciar algunas características de CL, dado que:

- El estudiante accederá a la lengua en su uso real de manera escrita, pues como dijimos anteriormente, CL se desarrolla cuando se ve la lengua de manera auténtica.
- A través del trabajo colaborativo e interactivo que se da en la Internet con otros estudiantes, con su docente y con otros usuarios de la red - nativos y no nativos-, el estudiante podrá analizar las formas lingüísticas que todavía no ha interiorizado y aplicarlas como un modelo a seguir.
- El estudiante, y con más razón en el contexto de esta investigación, por ser docente en formación, podrá discutir sobre la lengua misma, (Bolitho en Bolitho y otros, 2003). En este sentido, el estudiante no solo será usuario de la lengua, sino también analista de la misma, con el fin de poder dar cuenta de los fenómenos que ocurren en ella, en su futuro como docente.
- El estudiante podrá reflexionar tanto sobre el mensaje que se quiere comunicar, como sobre el medio, es decir la lengua que se utiliza para transmitirlo.
- Al ver la lengua en su uso auténtico a través de la comunicación por Internet, se podrá dar el proceso de “noticing”, a través del cual el aprendiz recibe input de forma y significado (Batstone, 1996 en Islam y Timmis, sin año) y después de un proceso de reconocimiento podrá internalizar la regla.

Otros teóricos de la enseñanza y aprendizaje de la lengua también se han interesado por discutir la importancia que tiene la CL en el desarrollo de la competencia lingüística y comunicativa, entre los cuales podemos citar a Schmidt (1995) y Van Lier (1996). Para

Schmidt el aprendizaje de la lengua solo es posible si se da la presencia de cuatro elementos esenciales: intención de hacerlo, atención a las características y fenómenos de la lengua, *observación (noticing)*, es decir percepción sobre rasgos de la lengua, y finalmente, comprensión. Para Van Lier, los elementos esenciales son conciencia (awareness) lingüística, la cual implica percepción y atención, autonomía en el desarrollo de procesos cognitivos y autenticidad, que se da en el dominio de la lengua. Los dos autores presentan la conciencia lingüística como elemento esencial para que se dé el proceso de aprendizaje de la lengua.

Ese proceso de *observación*, que para Schmidt (1995) es “lo que el aprendiz “nota” en la información (input) que recibe y por tanto es lo que se convierte en objeto de aprendizaje. Es decir, si el aprendiz enfoca su atención en una forma lingüística, ya sea deliberadamente o no, esta se convierte en aprendizaje. Por esta razón, la *observación (noticing)* es parte importante del aprendizaje de la segunda lengua, ya sea en el léxico, en la fonología, en la forma gramatical, o en la pragmática tal como afirma Schmidt, (1990). De acuerdo con su experiencia como aprendiz de portugués, solamente cuando *notaba* algún rasgo de la lengua extranjera, éste se convertía en elemento de aprendizaje, lo que lo llevó a concluir que el aprendiz de la lengua no puede aprehender una forma lingüística, si no ha sido consciente de su presencia en el input que recibe.

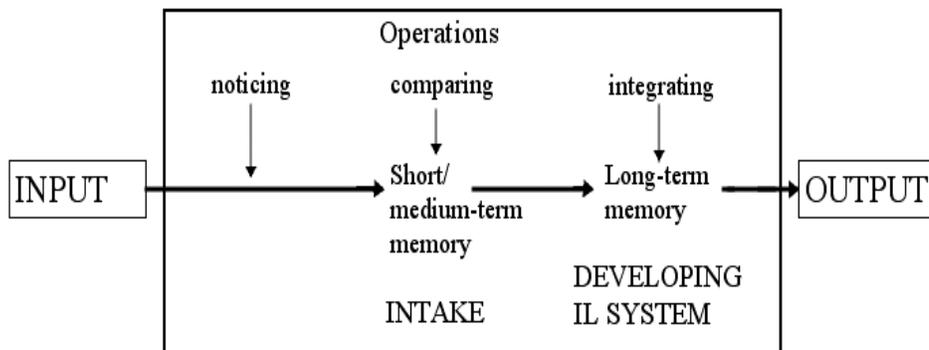


Figura 6. El proceso de aprendizaje de conocimiento implícito. Tomado de Ellis (1997:119)

De acuerdo con este modelo de Ellis (1997:119), dos pasos son esenciales en el proceso de observación para que la información que se recibe (input) se convierta en conocimiento implícito: el primero, en el cual el input es recibido (intake), se da cuando el aprendiz *observa* los rasgos de la lengua, los ubica en su memoria a corto plazo y los compara con las características de la lengua que produce (output). El segundo ocurre cuando la información recibida (intake) es absorbida en el sistema de la lengua del aprendiz una vez se ha puesto la información en la memoria a largo plazo.

Según Schmidt y Frota (1986) para que el aprendiz pueda aprender una forma lingüística no es suficiente con enseñársela o mostrársela en el input que se le da o practicarla una y otra vez, sino que él debe tener CL y “notar” lo que se le da en el input para que determinado rasgo sea considerado como un rasgo aprendido. En otras palabras, no hay aprendizaje si no se da el proceso de la observación consciente de una forma o rasgo.

Truscott (1998) afirma que la observación es necesaria para la adquisición de conocimiento metalingüístico, lo cual facilita la habilidad para hablar de la lengua como

objeto, además de ser instrumento, dado que facilita el proceso de reflexión sobre la misma. Este conocimiento metalingüístico, a su vez, promueve la mejora en el uso de la lengua.

Para otros teóricos como Doughty, 2001, Ellis, 1997, Gass, 1997 y Skehan, 1998, entre otros, también es claro que el hecho de *notar* una forma lingüística en cualquiera de los aspectos de la lengua es necesario para lograr los procesos cognitivos como la comprensión y la integración del conocimiento. Este último autor (Skehan, 2002) considera la *observación* como uno de los cuatro grandes pasos que ocurren en la adquisición de una lengua y lo ubica como el primero pues sin él no se pueden dar los otros pasos: observación, elaboración de patrones (*patterning*), control (*controlling*) y lexicalización. El primer paso se refiere como tal a *notar* aspectos característicos de la lengua como ya se ha dicho, el segundo paso tiene que ver con hacer generalizaciones sobre estos; el tercero se refiere al control que se puede tener sobre ellos y, finalmente, el cuarto se relaciona con la aprehensión del rasgo de la lengua. Sin embargo, no todas las formas lingüísticas se aprenden al mismo tiempo, pues mientras que unas pueden estar en la etapa de lexicalización, otras pueden no haberse *notado* ni siquiera.

Finalmente, aunque se han mostrado diversas opiniones y puntos de vista sobre CL y observación, todos coinciden en que estos dos procesos son necesarios para aprender una lengua y usarla de manera eficiente.

Hemos presentado en esta parte los fundamentos teóricos que sustentan este trabajo de investigación: las nuevas competencias de los docentes de lengua extranjera en Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC), la enseñanza aprendizaje de lenguas mediados por TIC; la web 2.0 aplicada a la enseñanza y aprendizaje de la lengua. E

el desarrollo profesional docente de estas en Colombia, blogging y microblogging como herramientas educativas, y finalmente, el la competencia gramatical en lengua extranjera, la enseñanza de la gramática a través de los diversos enfoques que se han conocido y particularmente en el enfoque comunicativo y el aprendizaje significativo de la lengua extranjera.

TERCERA PARTE

CAPÍTULO 8

ASPECTOS METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN

En este capítulo se hará una presentación del método de investigación del estudio; del rol del investigador y de los diferentes instrumentos de recolección de datos que sirvieron para resolver los interrogantes que guían esta propuesta. Asimismo se hará una descripción del proceso de triangulación, de las dos etapas de esta investigación y de algunas consideraciones éticas del estudio.

8.1. Método

El docente se encuentra a menudo enfrentado a situaciones problemáticas que le exigen actuar para solucionarlas o para atenuarlas de forma que se ayude así a mejorar nuestro contexto educativo. La investigación-acción es una de las metodologías que nos ofrece las posibilidades a los docentes de diversas disciplinas de buscar formas de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje tanto dentro del aula como fuera de ella por medio de la *resolución de problemas* de forma práctica y eficaz (Burns, 2010).

Esta metodología se puede aplicar en la investigación en diversas áreas tal como nos indican Cohen, Manion y Morrison (2005:226): en métodos de enseñanza, estrategias de aprendizaje, procesos evaluativos, actitudes y valores; desarrollo profesional docente, administración y control.

Existen diversas definiciones sobre la investigación acción, entre ellas la de Wallace (2006) en la cual se destacan la recolección de datos en la práctica cotidiana y el análisis de los mismos con el fin de tomar decisiones sobre lo que debe ser la práctica docente en el futuro. Todas ellas coinciden en compartir la finalidad de mejorar un contexto como una de sus características principales, (Wallace, 2006, Nunan, 1996 and Sagor, 2005).

Creemos que además de este propósito, la investigación acción también ayuda a los docentes en su desarrollo profesional, en sus *procesos de enseñanza* y a las comunidades educativas a optimizar los recursos, el currículo, las políticas educativas, etc.

Otros elementos que definen este método de investigación son:

- El hecho de ser un método evaluativo y reflexivo (Burns, 2003) que ayuda a resolver problemas para mejorar una situación determinada (Nunan, 1996).
- La integración de la teoría con la práctica, pues como indica Elliot (1991), en la investigación acción las teorías no son validadas de manera independiente y luego aplicadas a la práctica, sino que ellas se validan a través de la práctica.
- Ser método contextualizado a pequeña escala, que identifica e investiga problemas específicos en una situación determinada (Burns, 2003: 30).
- Facilitar la toma de decisiones para mejorar las prácticas a partir de la recolección y análisis de datos (Burns, 2003).

La investigación-acción contempla ciertas fases que deben seguirse cuidadosamente con el propósito de que un estudio sea serio y científico. Estas etapas son, según Kemmis y McTaggart (1988): planificación, acción, observación y reflexión. No obstante, el ciclo no termina en la reflexión, sino que se deben tomar decisiones para mejorar la situación y con base en la práctica, iniciar un nuevo ciclo y así sucesivamente.

Dentro de las fases mencionadas, existen otras a su vez, que son las siguientes: exploración, identificación de la situación problemática, planificación, aclaración de fundamentos teóricos, implementación y recolección de datos; análisis de datos, reflexión, intervención pedagógica o acción, observación, reporte y publicación (Sagor, 2000, Burns, 2003), tal y como se muestran representadas en el siguiente gráfico.

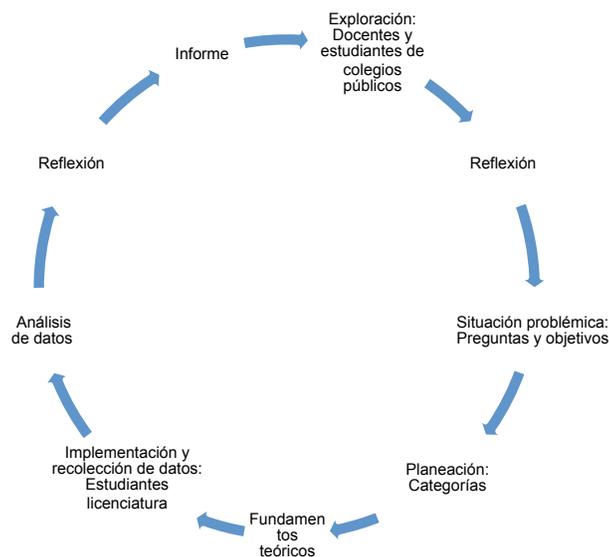


Figura 7. Ciclo de investigación-acción (adaptada de Susman y Evered, 1978)

Aparte de guiarnos por el riguroso proceso de la investigación acción al implementar una estrategia para mejorar el aprendizaje de la lengua extranjera, también buscamos hacer una comparación entre dos grupos de estudiantes en formación: un grupo con el cual se implementen las herramientas de la Web 2.0 – blogging y microblogging- y otro grupo que no las integre en su proceso de aprendizaje. Es decir, el primero sería el grupo experimental y el segundo sería el grupo de control, elementos esenciales en un estudio de investigación de corte experimental.

Como estudio experimental, esta investigación se caracteriza por ser un diseño de grupo de control no equivalente en el cual los dos grupos, el experimental y el de control, completarán un pre test y un pos test, pero no poseen equivalencia pre-experimental de muestreo, es decir, son grupos naturales, que no han sido formados ex profeso para esta investigación, sino que ya existían en el momento de iniciar la investigación (Campbell y Stanley, 2001).

Por otra parte, con esta investigación se pretende recopilar datos tanto cualitativos como cuantitativos. Cualitativos considerando, que como afirma Burns (2003), los enfoques cualitativos buscan hacer descripciones e interpretaciones en un contexto social natural, y como Bloomberg y Volpe (2008: 7) lo expresan:

“Qualitative research is suited to promoting a deep understanding of a social setting or activity as viewed from the perspective of the research participants.”

Asimismo, de acuerdo con Denzin y Lincoln (1994), la investigación cualitativa se caracteriza por ser holística, heurística y con bajo control del ambiente de investigación, tal como sucede en el presente estudio de investigación. Para Flick (2007), la investigación cualitativa se diferencia de la cuantitativa porque se basa en texto y no en números y busca analizar la realidad desde la perspectiva de los participantes. Al respecto este autor afirma que:

Qualitative research uses text as empirical material (instead of numbers), starts from the notion of social construction of realities under study, is interested in the perspective of participants, in everyday practice and everyday knowledge. (2007:2)

Es un estudio cuantitativo porque es necesario cuantificar datos, específicamente los relacionados con los cambios, si se llegan a producir, en la competencia gramatical de los

participantes del estudio, con la finalidad de comparar los resultados obtenidos de los dos grupos; el grupo experimental y el grupo de control. La manera como se analizarán e interpretarán estos datos se explicará en el capítulo dedicado a ello.

Ahora bien, este estudio tiene como propósitos diseñar e implementar un curso complementado con recursos de la Web 2.0 – blogging y microblogging- para que los estudiantes mejoren su competencia gramatical en ESL, caracterizar los cambios, si los hay, en la competencia gramatical de los participantes en el estudio; lograr que los estudiantes aprendan a manejar las herramientas como ayuda pedagógica para su futuro quehacer como docentes; y finalmente, dar a conocer el blogging y el microblogging como herramientas de enseñanza y aprendizaje de la lengua.

Para ello se han planteado las siguientes preguntas de investigación:

¿Qué posible repercusión tendrá el trabajo con blogging y microblogging en la competencia gramatical de un grupo de docentes en formación?

¿Qué cambios se evidenciarán, en caso de darse, en la competencia gramatical de un grupo de docentes en formación mediante el uso de blogging y microblogging?

¿Es posible formarse en TIC aplicadas a la enseñanza de la lengua extranjera a través de una asignatura de EFL?

¿Es posible adquirir una lengua extranjera por medio de herramientas de la web 2.0 como blogging y microblogging?

Debido a lo anteriormente mencionado, este estudio pretende responder los interrogantes planteados en el párrafo anterior y que surgen en un ambiente específico en el cual no se influye en las conductas o respuestas de la población. Por el contrario, estas son naturales y espontáneas y la labor del investigador es interpretar dichas respuestas. Al respecto, Larsen-Freeman (1993) afirma que la investigación cualitativa busca observar fenómenos, y como en el caso de esta investigación, describir conductas.

Además, la investigación cualitativa permite que el investigador analice una población sin realizar generalizaciones, como es el caso de esta investigación, dado que los resultados serán válidos particularmente para la población en estudio. Para el análisis de datos se siguió el procedimiento de codificación abierta -open coding- (Strauss & Corbin, 1990), el cual permite que el investigador lea, examine, rotule, compare, conceptualice y categorice la información, con el fin de identificar conceptos e información específica. De esto se hablará con más detalle en el capítulo de análisis de los datos.

8.2. Instrumentos utilizados en la recolección de datos

8.2.1. Encuestas

Las encuestas, tienen como finalidad recolectar datos en un momento específico con la intención de describir la naturaleza de unas condiciones existentes y de identificar estándares para determinar las relaciones existentes en un contexto determinado (Cohen, Manion y Morrison, 1994:169). Para este propósito, se optó por administrar encuestas, pues encontramos como ventaja que se puede encuestar un gran número de personas al mismo tiempo, lo cual ayuda a economizar tiempo. Éstas fueron elaboradas en su totalidad en español con el fin de evitar confusiones y poder obtener información valiosa que se hubiera

podido perder en inglés, en caso de que los estudiantes y docentes no hubieran podido expresar lo que pensaban a cabalidad en esta lengua. Las encuestas fueron administradas con el fin de recoger datos en la etapa de análisis de necesidades.

8.2.2. Entrevistas

La entrevista fue uno de los instrumentos centrales para esta investigación dado que se pretendía que los participantes en el mismo pudieran expresar, mediante la interacción con el investigador, su interpretación de la situación en estudio. Es decir, se buscaba que el estudiante exteriorizara verbalmente más de lo que podría manifestar mediante un instrumento más cerrado como la encuesta y que participara en la construcción de la información mediante el diálogo intersubjetivo con el entrevistador. Para Cohen, Manion y Morrison (1994: 267) las entrevistas:

...enable participants— be they interviewers or interviewees— to discuss their interpretations of the world in which they live, and to express how they regard situations from their own point of view. In these senses the interview is not simply concerned with collecting data about life: it is part of life itself, its human embeddedness is inescapable.

Las entrevistas, que se administraron al final de la intervención nos permitieron conocer de la voz de los mismos estudiantes, si ellos pudieron apreciar una mejora en su competencia gramatical, si realmente encontraron que estos recursos representan una ayuda pedagógica para ellos como estudiantes y como futuros docentes, y si mejoraron o aprendieron sobre su uso como nuevas herramientas tecnológicas.

8.2.3. Diarios académicos o logs

De acuerdo con Fogarty (1994), los *logs* son diarios académicos que se concentran en los trabajos que los estudiantes hacen en la clase y no en otros aspectos de la vida

personal de los mismos, como sí lo hacen los diarios (*journals*). En ellos los estudiantes o participantes expresan sus puntos de vista, percepciones, opiniones, logros, dificultades, etc. durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. Estos diarios académicos fueron administrados en varios momentos de la implementación con el uso de herramientas de la Web 2.0 y nos dieron información sobre la efectividad de las mismas en el desarrollo de la competencia gramatical de los estudiantes, así como sobre su uso pedagógico.

Al igual que autores como Wallace (2006:133), consideramos que era necesario hacer un seguimiento de las encuestas, las entrevistas y los logs, con el fin de ver comprobar si las preguntas del cuestionario habían sido formuladas con claridad, si los participantes podían responderlas, si había preguntas irrelevantes; si había preguntas que preguntaran lo mismo, preguntas sesgadas (*biased*), etc. Además, este pilotaje nos permitió comprobar el tiempo que se llevaría administrar los instrumentos a cada estudiante y en total al grupo de participantes.

8.2.4. Blogs y microblogs

Los blogs y microblogs de los estudiantes fueron fuentes para la recogida de datos que se utilizaron con el fin de analizar si la competencia gramatical de los estudiantes mejoró o continuó de forma semejante, qué cambios se produjeron, dado que se usaron como instrumentos de recolección de datos después de la implementación de la estrategia. De acuerdo con Burns (2003:140), una fuente de documentos disponible para el profesor de lenguas es la producción escrita de los estudiantes, ya que esta se presta fácilmente para analizar el progreso en una actividad o el desarrollo de la misma, especialmente durante una intervención de investigación acción.

8.2.5. Pre tests y post tests

En la investigación relacionada con la adquisición de la lengua, los exámenes de un curso pueden ser utilizados igualmente para recolectar datos de la habilidad y/o conocimiento del individuo en un área determinada de la lengua: vocabulario, gramática, lectura, estrategias metalingüísticas, etc. (Seliger y Shohamy, 2006). Por consiguiente se ha tenido en cuenta la información procedente de un pre-test y un pos-test con el fin de comparar si los estudiantes del grupo experimental mejoraron su competencia gramatical a través del uso de *blogging* y *microblogging*, en comparación con el grupo de control, el cual no utilizó estas estrategias. Los datos recogidos en ellos nos ayudaron a triangular los datos de las entrevistas administradas a los estudiantes y los datos recolectados en los blogs y los micro blogs.

Tanto el pretest como el pos test se tomaron de un examen que los estudiantes debían tomar al terminar la asignatura Competencias en Lengua Inglesa, el FCE (First Certificate in English), específicamente la sección de uso de la lengua (Use of English), la cual da cuenta del conocimiento y uso de la gramática en contexto: vocabulario, sintaxis, morfología y ortografía, componentes de la competencia gramatical, como se explicó en el marco teórico. Adicionalmente, puesto que el grupo de control no tuvo la experiencia con herramientas de la Web 2.0, se le pidió redactar una composición que pudiera dar cuenta de la mejora en su competencia gramatical.

8.3. Rol del investigador

Durante las dos etapas de la investigación el investigador cumplió el rol de participante observador dado que:

- Como participante, era docente del grupo que conformaba la población del estudio en el cual se desarrolló el programa de *Competencias en lengua Inglesa* de la Universidad Pedagógica Nacional. El investigador implementó el uso de algunos recursos de la Web 2.0 como complemento para el aprendizaje de la lengua, fue responsable de la práctica pedagógica, y participó de todas las actividades planeadas.
- Como observador, el investigador pudo obtener una descripción detallada y completa de lo que sucedía en el estudio investigativo mediante la observación del proceso de aprendizaje de los estudiantes y la recogida de datos.

8.4. Triangulación de la información

“La triangulación es una de las maneras más comunes de lograr la validez en un proceso de investigación” (Burns, 2003:163). Para darle validez a este estudio, recurrimos a la utilización de varios instrumentos de recolección de datos, tales como diarios académicos (logs), entrevistas, pre tests, pos tests y escritos publicados en la web- microblogs y blogs- , lo cual nos ayudó a triangular la información y por ende a validar el estudio. Además se utilizó la opinión de expertos, en este caso de la directora y la codirectora de la tesis.

Entre los varios tipos de triangulación existente, se ha decidido utilizar la metodológica, es decir la que se sirve de varios instrumentos de recolección de datos para corroborar la información que se recoge (Denzin, 1978 en Freeman, 1998). En este caso, la información recolectada en el Pretest y pos test de los estudiantes fue corroborada o triangulada con la

información de las entrevistas y con la información de los diarios académicos, los blogs y los microblogs.

8.5. Etapas de la Investigación

Esta investigación se desarrolló en dos etapas. La primera, el análisis de necesidades, nos permitió analizar, a través de las encuestas administradas a docentes en ejercicio y a estudiantes de bachillerato, si los profesores de lengua inglesa a nivel de Bogotá habían recibido capacitación para el uso profesional de dichas herramientas, y si realmente las usaban en su aula de clase para mejorar el aprendizaje de sus estudiantes. También se aplicaron encuestas a los estudiantes que conformaban la población objeto de este estudio, con el fin de analizar si conocían las herramientas de TIC, si las usaban en sus cursos de lengua extranjera y de qué manera. Con base en los resultados de este estudio de necesidades, pasamos a la segunda etapa, en la cual se implementó el uso de blogging y microblogging con el objeto de mejorar la competencia gramatical de la población.

A continuación se muestra, a modo de resumen, un cuadro explicativo que resume las fases del estudio. Ambas incluyen los siguientes apartados: preguntas que desencadenan la investigación, sujetos participantes, acción y resultados.



Figura 8. Fases del estudio

8.6. Consideraciones éticas

Con el fin de llevar un proceso de investigación riguroso, durante el proceso de recolección de datos se siguió el protocolo de Creswell (2002), quien sugiere al investigador cumplir con los siguientes requisitos: informar a los participantes en la investigación sobre el propósito de la misma y sobre los procedimientos de recolección de datos; considerar el derecho de los participantes a participar o no en el estudio y su derecho a pedir explicaciones, a hacer preguntas o a solicitar aclaraciones; informar a los participantes sobre los posibles beneficios del estudio y finalmente, solicitarles autorizar su participación mediante cartas de consentimiento informado en las cuales se debe aclarar que habrá tanto estricta confidencialidad con la información recogida en los instrumentos de recolección de datos como protección de su identidad.

Además, antes de administrar los instrumentos de recolección de datos e iniciar la implementación pedagógica, se solicitó al decano de la Facultad de Humanidades, instancia de la cual depende el Departamento de Lenguas, a través de una carta de consentimiento informado (anexo1), autorizar a la investigadora a desarrollar su investigación en la asignatura Competencias en Lengua Inglesa. Asimismo, se les explicó a los estudiantes que participarían en la investigación sobre sus beneficios, sobre el tiempo que tomaría su participación, sobre el tipo de instrumentos que se implementarían para la recogida de datos y sobre la confidencialidad que se mantendría sobre los datos allí consignados. También se les explicó que se les respetaría su autonomía para participar o retirarse del proyecto en cualquier momento, que sus desempeños en las actividades propuestas en la investigación no tendrían ninguna incidencia en sus calificaciones y que su identidad se mantendría en el anonimato. Una vez se les explicó de forma verbal, los estudiantes recibieron la misma información en la carta de consentimiento informado para su firma, aunque la carta para el grupo experimental (anexo 2) era diferente a la del grupo de control (anexo 3), considerando que este grupo no participaba en la implementación pedagógica.

Finalmente, y con la finalidad de proteger la identidad de los participantes, el nombre de cada participante fue reemplazado por un código diferenciador con el fin de identificarlos posteriormente en los diferentes instrumentos de recolección de datos y por tanto durante el proceso de análisis.

En este capítulo hemos mostrado una descripción de la metodología que guió este trabajo de investigación. El siguiente capítulo se centra en la descripción de la implementación de la estrategia.

CUARTA PARTE
INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

CAPÍTULO 9. IMPLEMENTACIÓN DE LA ESTRATEGIA

PEDAGÓGICA

En este capítulo explicaremos la manera como se desarrolló la asignatura *Competencias en lengua inglesa*, complementada con el uso de las herramientas de la Web 2.0, *blogging* y *microblogging*. Para ello se tratarán en detalle los recursos, la estrategia y las actividades.

9.1. Descripción general de la estrategia

Con el fin de resolver la pregunta de investigación y de alcanzar los objetivos planteados en esta investigación, se pensó desarrollar la asignatura de *Competencias en Lengua Inglesa* a través del uso de algunas herramientas de TIC como recursos complementarios para el desarrollo del programa, dado que la Universidad Pedagógica Nacional todavía no ha integrado el uso de las tecnologías de manera obligatoria a ninguno de los cursos ofrecidos por el Departamento de Lenguas.

Se escogió la citada metodología debido a que el propósito del estudio era analizar, diseñar e implementar un curso complementado con herramientas de la Web 2.0 en el que se esperaba que los estudiantes las usaran como recurso para complementar - no como herramienta única del curso- el trabajo de aula como estudiantes de inglés, aprendieran a manejar las herramientas con fines pedagógicos para usarlas en su futuro quehacer como docentes y mejoraran su competencia gramatical en inglés como lengua extranjera.

De acuerdo con Butler-Pascoe y Wiburg (2003), un entorno de aprendizaje apoyado en las TIC se caracteriza por diversas ventajas: brinda oportunidades de interacción comunicativa con públicos reales, permite que el estudiante reciba *input* comprensivo,

favorece las destrezas cognitivas del estudiante; le permite recibir realimentación de lo que hace; lo incentiva a resolver problemas y a desarrollar tareas específicas, por estar apoyado en el enfoque de tareas; facilita el desarrollo de todas las habilidades, es multimodal, promueve el aprendizaje colaborativo y busca satisfacer necesidades afectivas del estudiante.

Puesto que se buscaba analizar los efectos de un curso apoyado en la Web 2.0 en el desarrollo de la competencia gramatical de un grupo de futuros docentes de inglés, dos herramientas de la Web 2.0 sirvieron a los propósitos del estudio: *Blogging* y *Microblogging*, herramientas que fueron utilizadas durante los cuatro meses que tomó esta implementación.

Antes de explicar cómo se llevó a cabo el trabajo, describiremos en qué consiste la asignatura Competencias en Lengua Inglesa:

Esta asignatura, en la cual se desarrolló el estudio de investigación, tiene como referente *Técnicas de presentación de pruebas internacionales y práctica de la lengua oral y escrita* (Anexo 4 Programa curricular Competencias en Lengua Inglesa), lo cual quiere decir que el eje alrededor del cual giran las actividades, los recursos, el enfoque, etc. es la formación de los estudiantes para que mejoren su dominio de la lengua inglesa y que por ende puedan enfrentarse a exámenes internacionales tales como FCE, TOEFL, TOEIC, y IELTS.

En el programa de la asignatura se contemplan los siguientes *núcleos problemáticos*:¹²

¿Cómo afianzar el uso de las estructuras más complejas del inglés?

¿Cómo aplicar satisfactoriamente y en contexto la lengua inglesa a nivel oral y escrito?

Estos núcleos problemáticos son abordados a través de actividades en todas las habilidades de la lengua: Comprensión auditiva, expresión oral, comprensión escrita y expresión escrita. El docente tiene la posibilidad de organizar el programa como quiera, siempre y cuando se busque lograr abordar los núcleos problemáticos para que los estudiantes mejoren su nivel de lengua en todos los aspectos y entrenar a los futuros docentes en la presentación de exámenes internacionales.

La duración del curso es de 96 horas distribuidas durante 16 semanas de la siguiente manera: tres horas presenciales y tres horas de trabajo académico asistido o tutoría en la cual se orienta a los estudiantes con mayor dificultad en el proceso de aprendizaje de algún tema específico o se les asesora en la presentación de trabajos, presentaciones o tareas.

En la citada asignatura se estudia la sintaxis, el vocabulario, la morfología, la ortografía y la pronunciación con el propósito de que los estudiantes los utilicen adecuadamente cuando se comuniquen y cuando cumplen con las actividades y tareas asignadas por el docente. Basado en un diagnóstico inicial se deciden los temas de la lengua que se deben tratar, razón por la cual se tratan temas de cultura, de historia, sociales, políticos, deportivos, de tecnología, de enseñanza de la lengua, etc., es decir temas variados para cada unas de las competencias.

¹² Tomado de Programa curricular Competencias en Lengua Inglesa, 2010

9.2 Recursos y espacios

El espacio del cual dispusieron los participantes para la realización de este estudio fue la Sala Multimedia de la Facultad de Artes y Humanidades de la *Universidad Pedagógica Nacional*, donde los estudiantes y la investigadora tuvieron acceso a la Web 2.0, al proyector y al uso de los ordenadores. Además de este espacio, se esperaba que los estudiantes pudieran acceder a la Internet desde sus hogares o en establecimientos públicos habilitados para ello de forma que pudieran realizar el trabajo asignado por la docente investigadora, con las herramientas anteriormente citadas. Para el uso de blogs, se accedió a www.blogger.com y para el microblogging utilizamos *Twitter*, el servicio más conocido y utilizado a su vez.

9.3. Actividades

A continuación se muestra una tabla con el esquema donde se incluyen las actividades llevadas a cabo para cada tema:

SEMANA	ACTIVIDAD	TEMA
1	Información a los estudiantes sobre el proyecto de investigación e invitación a participar.	Proyecto de investigación
2	Administración del pre test en el grupo experimental y en el grupo de control.	Pre test
3	Investigación por parte de los estudiantes y discusión en clase.	Qué es la Web 2.0 y sus herramientas
4	Investigación sobre herramientas de microblogging Entrenamiento en el uso de Twitter	Twitter como herramienta de microblogging
5 - 16	Comunicación de estudiantes-docente, estudiantes-estudiantes a través de Twitter (de acuerdo con el interrogante planteado.)	Interacción a través de Twitter @complengua
6	Investigación sobre el concepto, características y diseño de blogs Entrenamiento en el manejo de blogs Lectura del blog de clase diseñado y subido a la red por la docente investigadora (http://luzdarias.blogspot.com/) Publicación de comentarios individualmente para responder a blog de clase	Blogging
7-16	Publicación de blogs de los estudiantes Comunicación a través de los blogs del docente y de los blogs de los estudiantes.	Blogging
17	Administración de los pos tests en los dos grupos	pos tests

Tabla 4. Actividades y temas de la implementación

Durante la primera semana, la docente investigadora realizó la presentación del programa de la asignatura *Competencias en Lengua Inglesa*, ofreció a los estudiantes información sobre el apoyo del curso en actividades mediadas por algunas herramientas de TIC. Se informó a los estudiantes sobre los propósitos de este trabajo de investigación, en qué consistiría su participación y se les aclaró que en ningún momento se eliminarían contenidos del programa para cumplir con esta implementación, sino que por el contrario, se tratarían los mismos temas pero con recursos diferentes como son las herramientas de la Web 2.0. Los estudiantes se mostraron bastante entusiasmados y aceptaron participar en el proyecto de manera voluntaria. Pasada una semana, se administró el Pretest (basado en un modelo del FCE), tomado de un libro del mercado (Kenny y Luque-Mortimer, 2000).

Antes de iniciar la implementación, en la tercera semana de clases, los estudiantes se informaron sobre la Web 2.0, sus diversas herramientas y servicios para su posterior discusión en clase de forma que todos tuvieran información casi homogénea sobre el tema. Es importante destacar que antes del trabajo con cada una de las herramientas se estudió con detalle cada una de ellas en lo relativo a su aplicación en el aprendizaje de lenguas, publicación, edición, personalización, etc. A continuación, se inició la implementación con *blogging y microblogging*, como explicaremos a continuación.

9.3.1. Implementación de microblogging (twitter)

Después de discutir sobre la Web 2.0, y de administrar el pre test de competencia gramatical, se siguieron los siguientes pasos para la implementación de esta herramienta:

Paso 1: La investigadora creó una cuenta en Twitter (@complengua), con el fin de que esta fuera exclusiva para esta investigación y para esta asignatura. Esto permitió seguir a los estudiantes más fácilmente y también rastrear los que siguen la cuenta de la investigadora.

Paso 2: Se explicaron los pasos a seguir para abrir una cuenta, se dio entrenamiento sobre cómo usar este servicio y se pidió a los estudiantes abrir su propia cuenta de microblogging en Twitter. Aquí se tuvieron en cuenta temas como cómo seguir otras cuentas, cómo usar hashtags (palabras clave dentro de los trinos o tweets para seguir temas específicos), y cómo establecer la privacidad de las cuentas.

Paso 3: Una vez los estudiantes abrieron su cuenta, se les solicitó seguir la cuenta de la investigadora, es decir que hicieran comentarios, respondieran las preguntas, etc. que la investigadora formulaba. Cabe anotar que a los primeros trinos todos los estudiantes respondieron mu y entusiasmados dado que se fue dando una especie de diálogo entre los estudiantes y la docente, tal como puede verse en el siguiente ejemplo:

The image shows a screenshot of a Twitter thread. At the top, there is a search bar with the word "Buscar" and a profile picture of a person. The thread consists of several tweets:

- Luz Dary @CompLengua** (12 de sep): "@cristianviv01 I agree with you. Life is easier when you have good manners." (En respuesta a @CristianVivant)
- memotaku @memotaku** (12 de sep): "@CompLengua no but is a great impediment because eventually everything will be banned because it will be considered rude"
- Luz Dary @CompLengua** (12 de sep): "@memotaku But then we can not change things and make the world better just being a bit more polite, patient, soft in manners????" (Ocultar conversación)
- Luz Dary @CompLengua** (12 de sep): "7:58 pm - 12 sep 11 vía web · Detalles" (Responder, Borrar, Favorito)
- Luz Dary @CompLengua** (12 de sep): "What do you think about Memotaku's twit? Is he right?"
- Luz Dary @CompLengua** (12 de sep): "@memotaku So, is it necessary to be rude, or without manners to do what we like?" (En respuesta a memotaku)
- Luz Dary @CompLengua** (12 de sep): "So, if there is a lack of values, as many of you said, is there no hope? Do good mannersplay a role in the life of a community?" (6:53 pm - 11 sep 11 vía web · Detalles) (Responder, Borrar, Favorito)
- Luz Dary @CompLengua** (12 de sep): "@JUANTOFU Would you please reflect on the two twits I posted..." (5:53 pm - 10 sep 11 vía web · Detalles) (Responder, Borrar, Favorito)
- Andres Garzon @andresgfs** (9:13 am - 3 sep 11 vía web · Detalles): "@CompLengua Maybe we are. That depends on the context where we are living. "If you had a good education, you woud have good manners"."

Figura 9. Ejemplo de diálogo a través de Twitter.

Paso 4: Se invitó a los estudiantes a que se siguieran unos a otros, lo cual fue relativamente fácil, debido a que la cuenta del docente desplegaba todos los trinos (tweets) de los estudiantes de la asignatura, lo que permitió conocer los nombres de sus cuentas.

Paso 5: Se pidió a los estudiantes que publicaran semanalmente mínimo dos trinos y que respondieran a otros estudiantes del grupo o al docente investigador también cada semana, por lo menos una vez. El tema semanal estaba relacionado con normas de urbanidad (good manners) en diversos contextos de convivencia diaria de los estudiantes. Las conversaciones giraron en torno a varios interrogantes o temas como:

- What are good manners?
- Are we in the age of rudeness?
- What is the role of good manners in the life of a community?
- What bad manners did I see today? This week? Yesterday?
- Do you think being rude shows you have the power?
- Is it necessary to be rude to get what you want?
- Where are good manners taught? At home or at school?
- If we are animals with rules, are we condemned to be rude even being social beings?
- What could be done to overcome bad manners?
- What good manner did I have today? Yesterday? This week?
- What good manners did you see in public transportation today, this week?
- What good manners did you show at home today, this week?
- What good manners can be shown in class?
- What good manners can be shown in public places?

Sin embargo, a medida que fue pasando el tiempo, hubo numerosas ocasiones en las que la comunicación por Twitter se dio alrededor de las actividades de clase, de instrucciones dadas por la docente para que los estudiantes cumplieran con tareas, ejercicios, sobre preguntas de los estudiantes; sobre temas de la actualidad, sobre situaciones internas de la universidad, sobre recursos de la web para docentes, etc., lo cual demostró que los estudiantes utilizaron esta herramienta como medio auténtico de comunicación con el docente y con otros estudiantes.

9.3.2. Implementación de los blogs

Para los propósitos de esta investigación se siguieron algunas de las fases que Jordano (2009) plantea: el profesor escribe y los estudiantes responden, tanto al post del profesor como a los que los compañeros de clase han escrito; el profesor y los estudiantes escriben y los estudiantes conducen su propio blog.

Paso 1: Al igual que con la implementación de microblogging, los estudiantes tuvieron un primer contacto con los blogs con el fin de saber más sobre posibilidades que estos ofrecen para el aprendizaje de lenguas y sus formas de publicación. Este contacto se dio mediante una exploración por parte de los estudiantes y mediante una investigación sobre la herramienta.

Paso 2: Se explicaron los pasos a seguir sobre cómo abrir un blog, cómo administrarlo y hacerle seguimiento.

Paso 3: Luego se procedió a hacer la lectura del blog de clase diseñado y publicado en la red por la docente investigadora (<http://luzdarias.blogspot.com/>).

Paso 4: Una vez los estudiantes abrieron su cuenta, se les solicitó seguir la cuenta de la investigadora, es decir que hicieran comentarios, respondieran las preguntas, etc. que la investigadora formulaba.

Paso 5: Se invitó a los estudiantes a que se siguieran unos a otros en sus blogs.

Paso 6: Posteriormente se realizó un trabajo individual en el que los estudiantes redactaron sus comentarios sobre los temas en discusión los cuales giraron en torno a temáticas controversiales de la clase:

- The teacher's role in the era of ICTs
- The student's role in the era of ICTs
- Cheating in everyday life
- Life imprisonment for pedophiles
- Should MANE (Mesa Amplia Nacional Estudiantil) stop the strike and ask everybody to go to class?

Aunque se tenían previstos otros temas, no fue posible desarrollarlos, debido a que los estudiantes tomaron más de una semana en cada uno de los temas mencionados anteriormente.

Como se ha aclarado, el uso de blogging y microblogging fueron complemento del trabajo realizado en la asignatura. Por lo tanto, las temáticas tratadas en estas herramientas,

fueron las mismas que se trataron con los estudiantes en las otras sesiones de la clase. Es decir, estas herramientas se integraron al resto de la clase.

En conclusión, la estrategia de esta implementación, mediada por herramientas de la Web 2.0, permitió a los estudiantes:

- Reforzar los temas tratados en clase, tanto a nivel de gramática, vocabulario, como de pronunciación, de contenidos, etc.
- Corregirse unos a otros y participar en discusiones de negociación de forma y significado.
- Comunicarse en la lengua extranjera durante el desarrollo de todas las actividades, lo cual implicaba usarla como instrumento de comunicación y no como objeto de estudio.
- Utilizar la lengua extranjera de manera escrita.

Hemos explicado en este capítulo cómo se llevó a cabo la implementación de las herramientas de blogging y microblogging con el grupo experimental. En el siguiente capítulo se presentan los resultados de la recolección de datos tanto de la etapa de análisis de necesidades como de la implementación de la estrategia, así como su análisis e interpretación.

QUINTA PARTE
ANÁLISIS DE LOS DATOS Y DISCUSIÓN

En este capítulo se presenta una descripción de los participantes, la forma como se realizó la selección de la muestra así como el análisis de necesidades. Igualmente se presentarán los resultados encontrados en los datos recogidos en cada una de las etapas de la investigación acompañados de su correspondiente interpretación y argumentación.

CAPÍTULO 10. ANÁLISIS DE NECESIDADES

Con el fin de realizar un análisis fundamentado y documentado sobre problema que se quería afrontar en esta investigación, se consideró necesario hacer un análisis de necesidades, basado en el uso y conocimiento de las TIC por parte de un grupo de docentes de inglés como lengua extranjera en ejercicio y sus estudiantes y del grupo que formaría la población de esta investigación.

10.1. Encuesta a docentes y estudiantes de bachillerato

La información recogida a través de una encuesta administrada a docentes en ejercicio y a estudiantes de colegios de bachillerato nos reveló que todavía en la mayoría de instituciones públicas no se ha entrado en la era de las TIC, dado que son muy pocas las herramientas mediadas por el ordenador que se usan. De una manera más explicativa, con el fin de explorar si existía una relación directa entre los directrices sustentadas por el MEN sobre el desarrollo profesional docente en TIC y el uso de estas herramientas en el aula de clase, se administró una encuesta a 28 docentes y a 30 estudiantes de 27 colegios públicos de Bogotá, la cual nos dio información relacionada con la utilización de la web 2.0 en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua inglesa, (Anexos 5 y 6).

En la siguiente tabla se detallan los colegios así como las localidades que pertenecen a cada una:

LOCALIDAD	COLEGIOS
Usaquén	Aquileo Parra Instituto Pedagógico Nacional
Chapinero	Simón Rodríguez
Santa Fe	Policarpa Salavarrieta
San Cristóbal	José María Carbonell
Usme	Fabio Lozano Eduardo Umaña Paulo Freire
Tunjuelito	Cundinamarca INEM José María Córdoba
Bosa	Alfonso Reyes E. Nuevo Chile Grancolombiano
Kennedy	Carlos Arturo Torres Alfonso López Isabel II Nicolás Esguerra La Chucua
Fontibón	Villemar El Carmen
Engativá	General Santander
Suba	La Gaitana Julio Flórez
Barrios Unidos	Alemania Solidaria
Puente Aranda	Jazmín José Manuel Restrepo
Rafael Uribe Uribe	Palermo

Tabla 5. Colegios y localidades a las cuales pertenecen los docentes y estudiantes

Los datos que se presentan a continuación recogen toda la información dada por los docentes y alumnos sobre el uso de varias herramientas basadas en la web 2.0 que se utilizan en la actualidad.

Al preguntar sobre el uso de once herramientas de TIC en el aula de clase y la frecuencia de su uso, se encontraron los siguientes resultados:

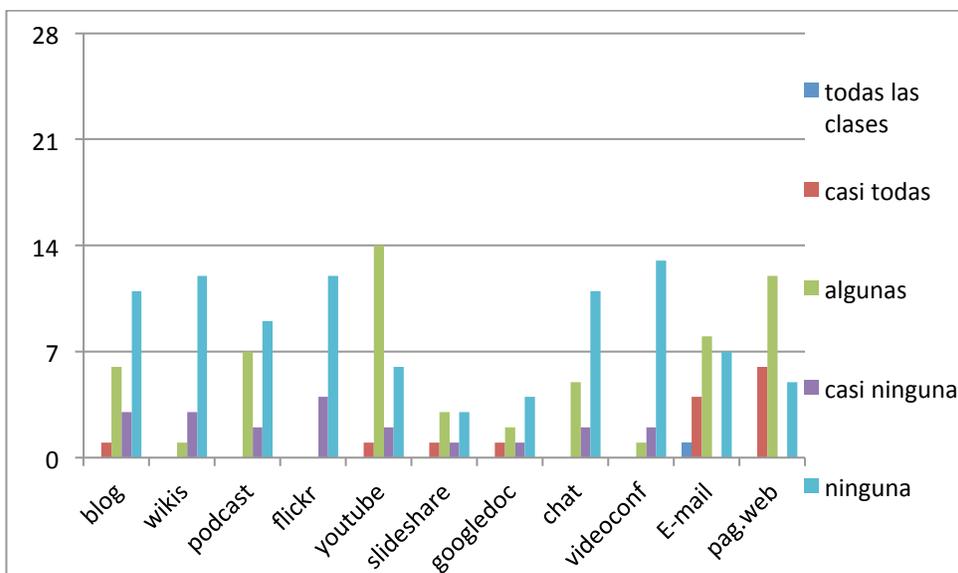


Figura 10. Frecuencia de uso de las herramientas (docentes)

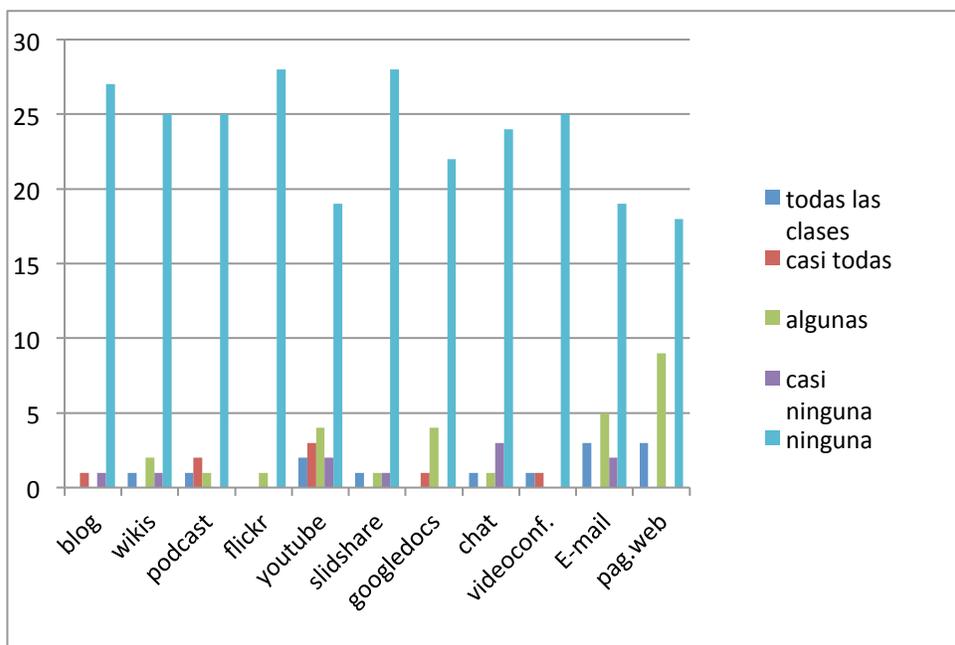


Figura 11. Frecuencia de uso de las herramientas (estudiantes)

En relación con blogging y microblogging, el 39% de los docentes frente al 90% de los estudiantes afirmó que no se utilizaban en ninguna clase.

El 43% de los docentes y el 83% de los estudiantes dijo no usar nunca *wikis* en las clases.

El 39% de los docentes nunca utiliza *podcasts* en clase, y el 83% de los estudiantes afirmó lo mismo.

El 43% nunca utiliza *Flickr*, lo cual es confirmado por el 93% de los estudiantes.

En cuanto a *Youtube*, el 50% de los docentes dijo usarlo en algunas clases. El 63% de los estudiantes dijo que nunca son utilizados.

El 10% de docentes informó que utilizaba *slideshare* en algunas clases y otro 10% reportó que no usaba esta herramienta en ninguna clase, mientras que el 93% de los estudiantes afirmó que no se usaba en ninguna clase.

El 14% de los docentes nunca utiliza *googledocs*¹³. El 73% de los estudiantes afirma lo mismo.

El 39% de los docentes y el 80% de los estudiantes afirmaron que nunca se usan *chats*¹⁴.

El 46.5% de los docentes y el 83% de los estudiantes reportaron el no uso de las *videoconferencias* en ninguna clase.

El *correo electrónico*, según las respuestas de los docentes, es usado por el 28% en algunas clases y 25% dice nunca utilizarlo. El 63% de los estudiantes dice que nunca se utiliza.

Finalmente, el 21% de los docentes dice usar *páginas web* en casi en todas las clases y 43% las usa en algunas clases. El 60% de los estudiantes reporta que nunca se usan.

De todo esto se desprende que las herramientas mediadas por TIC más utilizadas por los docentes son *Youtube*, el correo electrónico y las páginas web, aunque sólo las usan en algunas clases, y las que menos usan son *blogging*, *microblogging*, *slideshare* y *googledocs*. Podemos también aseverar que de las 11 herramientas que se mencionan en la

¹³ Sencilla pero potente herramienta ofimática, todo en línea que permite crear nuevos documentos, editar los que ya se tienen o compartirlos en la red.

¹⁴ Comunicación escrita realizada de manera sincrónica a través de la red entre dos o más personas.

encuesta, siete de ellas no han sido empleadas aún, lo cual es bastante significativo.

Aunque los porcentajes de docentes que dicen nunca utilizar algunas de estas herramientas no son tan altos, son más los docentes que reconocen que no las utilizan en sus procesos de enseñanza de la lengua. Sin embargo, esos resultados no coinciden con lo que dicen los estudiantes. Al comparar los datos observamos que existe bastante diferencia entre ambos, pues más del 60% de los estudiantes afirma que sus docentes no usan las herramientas en ninguna clase, mientras que los porcentajes de los docentes son incluso más bajos: *chats* 39%, *slideshare* 10%, *correo electrónico* 25%, *Googledocs* 14%, etc.

Las siguientes gráficas muestran las áreas de la lengua trabajadas mediante el uso de las TIC:

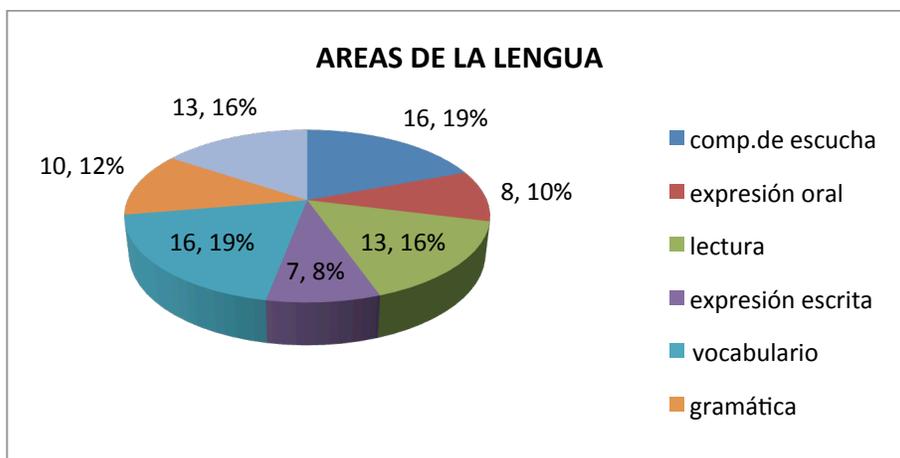


Figura 12. Áreas de la lengua trabajadas con TIC (Docentes)

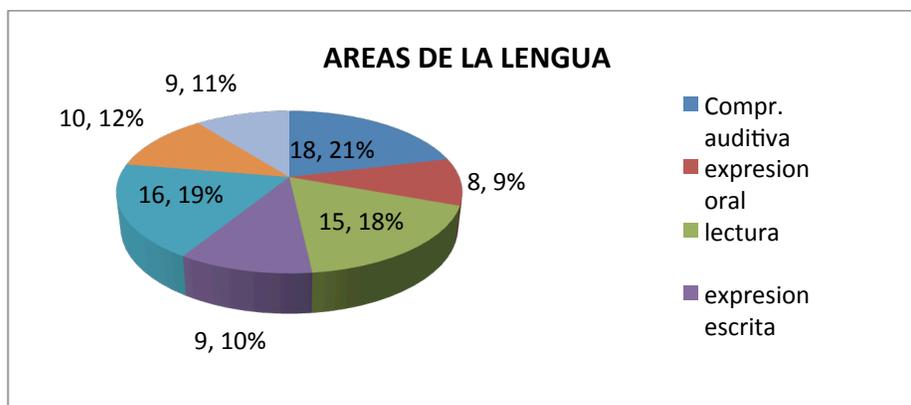


Figura 13. Áreas de la lengua trabajadas con TIC (Estudiantes)

Podemos concluir que los docentes utilizan las TIC con mayor frecuencia para ayudar a sus estudiantes en la comprensión auditiva y en el estudio del vocabulario, y las utilizan con menor frecuencia para el desarrollo de la expresión escrita, la expresión oral y la gramática, y según la información dada por los estudiantes, los docentes utilizan las herramientas con mayor frecuencia en la comprensión de escucha, el vocabulario y la lectura; también podemos ver que las TIC son menos usadas para el desarrollo de la expresión oral, la expresión escrita y el conocimiento de la cultura y de la gramática. La información de los docentes coincide con la de los estudiantes, pues las TIC son usadas con más frecuencia en el desarrollo de la comprensión de comprensión auditiva y en el estudio del vocabulario, mientras que son usadas con menos frecuencia en la expresión oral, en la expresión escrita y en la gramática.

En relación con la pregunta a estudiantes, sobre si les gustaría que sus docentes usaran herramientas de las tecnologías de la información en la clase de inglés, el 90% afirmó que sí, aduciendo que de esa manera se puede aprender mejor, que serían clases más didácticas y divertidas; porque sería más fácil aprender y llamaría más la atención de los estudiantes, debido a la variedad de herramientas. También, comentaron los estudiantes, porque son

herramientas actuales y agilizan el aprendizaje. Esas respuestas coinciden con las de los docentes, quienes al preguntarles ¿Considera que las herramientas tecnológicas pueden ser útiles para usted en su labor como docente de inglés como lengua extranjera? respondieron, en un 100% que sí las consideraban útiles.

Toda la información dada anteriormente nos permite afirmar que la integración de las TIC en el aula de inglés en los colegios públicos de bachillerato de Bogotá está siendo poco exitosa. El hecho de que el 90% de los estudiantes opine que les gustaría trabajar más con ella, deja entrever que las TIC realmente no son utilizadas por los docentes.

No sorprende el hecho de ser la competencia lectora, de acuerdo con los datos de los estudiantes, una de las áreas más trabajadas por los docentes a través del uso de TIC, pero sí sorprende que la competencia escritora no lo sea, pues como afirma Pérez, (2004: 126):

Desde los comienzos de la ELAO, la lectura ha sido, junto con la escritura, una de las destrezas para las que el ordenador es obviamente, más apropiado, y como tal, unas de las más integradas en los programas de enseñanza de lenguas a través del ordenador.

En cambio no deja de sorprender el hecho de ser la gramática uno de los aspectos menos tratados, dado que existen en la red numerosos programas y sitios que permiten tanto aprenderla como practicarla. La razón de ello podría estar en que los docentes buscan que los estudiantes usen la lengua a través de las TIC y no que la estudien, lo que nos lleva a pensar en el debate planteado por Garret (1988) sobre el uso apropiado del ordenador:

This kind of debate about the appropriate role of the computer in the classroom is fundamentally misconceived, because, it is based on... a problematic split that affects all foreign language education, a conceptual split between *knowledge of language*, some understanding of its linguistic rules, and the *ability to put that knowledge to use*.

Los datos anteriores nos llevan a preguntarnos por qué las TIC no son usadas en la

enseñanza de inglés en bachillerato en los colegios públicos de Bogotá, si una de las líneas de acción del MEN es precisamente fomentar su uso en las aulas de clase.

Varias son las posibles respuestas al interrogante anterior: falta de infraestructura y de equipos apropiados y falta de conocimiento por parte de los docentes. A pesar de que el MEN se planteó ayudar en la construcción de una **infraestructura tecnológica de calidad**, podemos demostrar que un gran porcentaje de docentes encuestados afirma que sus colegios no cuentan ni con los equipos ni con la infraestructura apropiados.

Es posible que el MEN tenga en mente mejorar la infraestructura, pero la cobertura no ha sido tan amplia como para incluir a todos los colegios de Bogotá. Por otro lado, no solo con mejorar la infraestructura y ampliar la adquisición de equipos se podrá mejorar el uso de TIC en el aula de inglés, pues como algunos docentes lo expresaron, hacen falta cursos de desarrollo profesional, de reciclaje, cursos de capacitación.

En algunos casos, aunque se ofrezcan cursos, pareciera, según informan los docentes, que estos son superficiales o se dedican solo a algún tipo de programa.

Los propósitos del MEN no coinciden con la información ofrecida por los docentes, pues algunos de ellos consideran que ni siquiera han logrado la formación deseada en el uso de las TIC, demandando así la realización de cursos sobre temas tan básicos como la presentación de diapositivas con *Power Point*, el uso de procesador de textos o el manejo de una hoja de cálculo. Esto a pesar de que el MEN se planteó en una primera etapa capacitar en el uso de tales herramientas para uso personal de los docentes, y en una

segunda etapa para su desarrollo profesional y para la implementación de las herramientas con uso pedagógico.

El aprovechamiento de nuevos métodos y nuevas herramientas, como las mediadas por TIC, no se puede dar si no se integran dentro de una planificación concreta, si faltan ideas bien definidas sobre sus ventajas para la educación, si no hay un juicio crítico; si no hay apoyo a las instituciones educativas y a los docentes, ya que como lo menciona Benítez (2000:8):

... las posibilidades técnicas de las nuevas herramientas no garantizan por sí mismas la activación de su potencial pedagógico y comunicacional, sin el juicio crítico en la toma de decisiones, en el diseño de proyectos y en el desarrollo de programas bien se puede suceder que la innovación tecnológica sólo sea un costoso y llamativo ropaje para viejas prácticas.

Con base en esta etapa de análisis de necesidades podemos apreciar que todavía resta mucho por hacer en cuanto a programas de desarrollo profesional docente en TIC, por parte del MEN. A parte de dotar las instituciones de infraestructura, conectividad, y equipos apropiados, es necesario que se brinde a los docentes diversas posibilidades de capacitación, de entrenamiento, como dicen ellos mismos, en el conocimiento de las herramientas, su uso, diseño e implementación en el aula.

Es importante destacar que algunos docentes no hablan solo de aprender a manejar las herramientas, sino de que también desean que se les enseñe cómo darles uso pedagógico, cómo diseñar estrategias para su implementación, cómo usarlas para trabajo autónomo de los estudiantes y hasta cómo diseñar un curso virtual.

10.2. Encuesta a estudiantes de la licenciatura

Los datos recogidos en la encuesta inicial (anexo 7), cuyo objetivo era caracterizar la población – un grupo de estudiantes de la licenciatura de español e inglés de la Universidad Pedagógica Nacional - con la cual se implementaría este estudio de investigación, nos permitieron enriquecer el estudio de necesidades, dado que se pudo demostrar que los estudiantes no conocían el uso pedagógico que se les puede dar a las herramientas mediadas por las TIC.

Este instrumento se aplicó a dos grupos de estudiantes; uno en el segundo semestre de 2010 y otro en el primer semestre de 2011. El total de estudiantes fue de 30. De acuerdo con los datos recogidos en las preguntas 1 y 2 de la entrevista, de los 30 estudiantes de la muestra, 6.6% no conocían previamente ninguna de las herramientas mostradas por la investigadora y 9.4% de los estudiantes afirmaron que conocían algunas herramientas de la Web 2.0, especialmente, el correo electrónico, el chat y blogging; solo 6.6% de los estudiantes afirmó conocer el microblogging. Sin embargo, es posible que conozcan Twitter, pero no que comprendan que este es un medio para usar microblogging.

En cuanto al uso de las herramientas de la Web 2.0, los 28 estudiantes que afirmaron conocer las herramientas informaron haber usado algunas de ellas especialmente para propósitos personales, para buscar información y compartirla con otras personas. Al preguntarles sobre su uso para propósitos académicos, solamente cuatro estudiantes, es decir el 13.2% haber utilizado blogging, podcasts, chat o correo electrónico. El porcentaje restante reportó el no uso de ninguna de las herramientas para propósitos académicos en sus asignaturas. Al respecto comentaron que en ningún curso de la carrera en la universidad se habían trabajado herramientas de TIC de manera sistemática.

En relación con las áreas de la lengua, el 50% de los estudiantes afirmó que la gramática es una de las áreas que menos se trabajan con las herramientas de la Web 2.0.

A través de este análisis de necesidades se concluyó que:

- En los colegios de bachillerato no se implementan las TIC con fines pedagógicos y que por tanto se podría trabajar desde el programa de formación de licenciados.
- Que tanto los docentes en ejercicio como los docentes en formación requieren de capacitación en el uso de herramientas mediadas por TIC.
- Que la gramática es una de las áreas que menos se trabajan a través de TIC y que entonces podríamos explorar la potencialidad pedagógica de dichos recursos.
- Que el blogging y el microblogging son herramientas que no han sido utilizadas en gran medida en el aula de clase de lengua extranjera y que podrían brindar beneficios potenciales para la enseñanza y el aprendizaje de la misma.

Teniendo en cuenta los resultados del análisis de necesidades, nos propusimos: diseñar e implementar un curso complementado con recursos de la Web 2.0 – blogging y microblogging- para que los estudiantes mejoraran su competencia gramatical en inglés como lengua extranjera y para que aprendieran a manejar las herramientas como ayudas pedagógicas para su futuro quehacer como docentes; investigar el impacto del trabajo con *blogging y microblogging* en el desarrollo de la competencia gramatical de un grupo de docentes en formación; caracterizar los cambios, si los había, en la competencia gramatical de los participantes en el estudio y finalmente, dar a conocer el blogging y el microblogging como herramientas de enseñanza y aprendizaje de la lengua.

De esta manera, se intentaría dar respuesta a las siguientes preguntas:

¿Qué posible repercusión tendrá el trabajo con blogging y microblogging en la competencia gramatical de un grupo de docentes en formación?

¿Qué cambios se producirán, en caso de darse, en la competencia gramatical de un grupo de docentes en formación mediante el uso de blogging y microblogging?

¿Es posible formarse en TIC aplicadas a la enseñanza de la lengua extranjera a través de una asignatura de EFL?

¿Es posible adquirir una lengua extranjera por medio de herramientas de la web 2.0?

CAPÍTULO 11. DESCRIPCIÓN Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

11.1. Participantes

La población estuvo conformada por dos grupos de estudiantes de sexto semestre del proyecto curricular español e inglés del programa de licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades: español e inglés de la *Universidad Pedagógica Nacional*. Ésta, como su nombre lo indica, es una institución cuya misión es exclusivamente formar profesores en diversas áreas del conocimiento, entre ellas la lengua inglesa, la lengua francesa y el castellano como lengua propia.

Los dos grupos escogidos como población cursaban *Competencias en Lengua Inglesa*, asignatura de sexto semestre (tercer año de la licenciatura) mediante la cual se pretende que el estudiante mejore su dominio de la lengua en todas sus competencias lingüísticas - comprensión, interacción y producción tanto oral como escrita-. (Anexo 4 programa curricular del curso).

Aunque el programa de licenciatura consta de 10 semestres, las asignaturas relacionadas con la lengua con uso instrumental se realizan sólo durante los primeros cinco semestres de forma que estos estudiantes habían cursado hasta el momento de participar en el experimento 5 niveles de inglés, con un total de 656 horas. Sin embargo, esto no significa que los estudiantes de la muestra seleccionada tuvieran el mismo nivel de dominio de la lengua inglesa.

El grupo uno, seleccionado para ser el grupo experimental estaba conformado por 11 mujeres y 7 hombres, entre las edades de 19 y 27 años. El grupo dos o grupo de control,

estaba conformado por 15 mujeres y 3 hombres, entre las edades de 18 y 31 años. De acuerdo con los datos obtenidos en el análisis de necesidades, se mostró que estos estudiantes no conocían el uso pedagógico que se les puede dar a las herramientas mediadas por las TIC, que algunos no conocían previamente ninguna de las herramientas mostradas por la investigadora y que un pequeño grupo afirmó que conocía algunas herramientas de la Web 2.0, especialmente, el correo electrónico, el chat y blogging. También se demostró que solo unos pocos estudiantes conocían el microblogging. Sin embargo, es posible que conocieran Twitter, pero no que comprendieran que este es un medio para usar microblogging.

En cuanto al uso de las herramientas de la Web 2.0, los estudiantes que afirmaron conocer las herramientas informaron haber usado algunas de ellas especialmente para propósitos personales, para buscar información y compartirla con otras personas. Al preguntarles sobre su uso para propósitos académicos, solamente cuatro estudiantes afirmaron haber utilizado blogging, podcasts, chat o correo electrónico. El grupo restante reportó el no uso de ninguna de las herramientas para propósitos académicos en sus asignaturas. Al respecto comentaron que en ningún curso de la carrera en la universidad se habían trabajado herramientas de TIC de manera sistemática.

11.2. Selección de la muestra

De los 18 estudiantes del grupo experimental se tomaron los datos de todos teniendo en cuenta que cumplieron con todas las actividades propuestas – comunicación periódica por blogging y microblogging - y participaron en los diferentes procesos de recolección de datos: pre test, pos test, logs o diarios académicos, y entrevista final. Estos estudiantes

participaron de manera voluntaria en el estudio de investigación, debido a que en la Universidad Pedagógica Nacional las TIC no forman parte del plan de estudios como asignatura independiente, sino que son aplicadas en casos aislados.

En cuanto al grupo de control, se tomó como muestra tanto para el pre test como para el pos test todo el grupo de 18 estudiantes.

11.3. Análisis e interpretación de los datos

Puesto que se buscaba establecer si al utilizar las herramientas de la Web 2.0 el grupo mejoró su nivel de competencia gramatical de la lengua extranjera, se administró un pre test el cual permitió al investigador identificar el nivel de conocimiento y manejo de la lengua inglesa por parte de los estudiantes antes de iniciar el curso, y un post test, que le permitió analizar si el nivel se había mejorado después de haber terminado el curso complementado por esas herramientas. Estos tests fueron administrados tanto al grupo experimental como al grupo de control. La información del pos test fue triangulada con la información que los estudiantes suministraron en la entrevista y con los contenidos de los blogs y microblogs publicados por los estudiantes en la red, así como con los diarios académicos o logs.

Para la realización de ambas pruebas se tomó como modelo uno de los utilizados en las pruebas preparatorias del FCE para la sección de Uso de la lengua inglesa (Use of English) (Anexo 8). Sin embargo, para el pre test también se utilizó una composición (Anexo 9) que los estudiantes escribieron antes de la implementación. Para comparar si hubo un cambio en la competencia gramatical o no, se contrastó con los textos de los blogs.

Para llevar a cabo el análisis de la información recogida, se examinaron los datos de las entrevistas (Anexo 10), las cuales fueron grabadas y transcritas junto a los textos de los blogs de los estudiantes. Las respuestas o comentarios de los participantes en todos los instrumentos se digitaron y agruparon por pregunta, se fue catalogando respecto a tres ejes o categorías: *Componente lingüístico*, *componente pedagógico* y *componente tecnológico*. Estas categorías fueron divididas a su vez en categorías una vez codificados todos los datos por temas similares.

Categorías	Subcategorías
Componente lingüístico	Mejora en la competencia gramatical
	Mejora en las competencias comunicativas
Componente tecnológico	Conocimiento y aplicación de las herramientas
	Cambio de actitud y percepción sobre las herramientas
Componente pedagógico	Herramienta de motivación e innovación
	Herramienta de aprendizaje y práctica de la lengua y de la cultura
	Herramienta de construcción social de conocimiento y de trabajo colaborativo
	Herramienta que promueve autonomía

Tabla 6. Categorías y subcategorías

Aclaremos que cada una de las categorías corresponde a una de las preguntas de investigación formuladas.

11.4. Impacto de blogging y microblogging en la competencia gramatical de un grupo de docentes en formación

11.4.1. Errores comunes de los estudiantes antes de la implementación

Antes de iniciar la implementación del curso apoyado en herramientas de la Web 2.0 los estudiantes desarrollaron dos actividades, consideradas como pretest, las cuales nos ayudaron a examinar cuáles eran los errores más comunes que ellos cometían al expresarse en forma escrita, y luego comparar con el pos test para ver si mejoraron su competencia gramatical después de la implementación.

La primera actividad consistió en escribir una composición, máximo de cinco párrafos, en la cual los estudiantes debían explicar sus debilidades y fortalezas en el aprendizaje del inglés, qué estrategias utilizaban para mejorar y qué sugerencias darían a otras personas para mejorar su dominio de la lengua extranjera. Para esta actividad los estudiantes no contaron con ninguna ayuda, ni de parte del profesor ni de sus compañeros, ni tampoco de diccionarios u otras herramientas, dado que lo que se quería mirar era el nivel de lengua con el que los estudiantes llegaron al curso.

Para la segunda actividad los estudiantes debían contestar el cuestionario tomado del First Certificate in English, el cual consta de cinco partes: Una en la que el estudiante debe completar el texto con las palabras dadas, otra en la que se debe completar el texto dado sin que se le den las opciones al estudiante; una tercera parte que consiste en parafrasear las oraciones dadas usando una palabra dada, una cuarta parte en la que se debe escribir si las líneas del texto están correctas, de lo contrario escribir la palabra que no encaja en el texto, y finalmente, una parte en la que el estudiante debe completar el texto con la palabra dada, según sea su función dentro del texto: verbo, nombre, adjetivo, o adverbio.

Para la elaboración del inventario de errores que presentaremos con base en los pre-tests, analizamos las diversas definiciones de error (Dulay, Burt & Krashen, 1982; Corder, 1967) para ver cuál se ajustaba más a nuestros propósitos y tomamos la definición que dan Richards, Platt y Platt (1996:127): error es el uso de una forma lingüística que el hablante nativo de una lengua consideraría como equivocado o resultado de un aprendizaje incompleto y que, según Corder (1967), se da sistemáticamente como muestra de una

competencia transitoria, es decir durante el aprendizaje de una lengua extranjera.

De acuerdo con la definición anterior, consideramos que el error debe verse como algo positivo, dado que permite ver el progreso del estudiante, analizar sus debilidades para buscar soluciones y, por tanto, ayudarlo a mejorar su dominio de la lengua. Puesto que el error se puede superar con el proceso de aprendizaje, queremos analizar si los estudiantes participantes de esta implementación superaron los errores que se detectaron en los pre-tests.

Los anexos 11 y 12 corresponden a las composiciones de algunos de los estudiantes que participaron en todo el proceso de la implementación de esta investigación, quienes han sido identificados con el mismo número en que aparecen en las entrevistas, así como en los pre-tests y pos tests.

El inventario de errores de las composiciones se hizo de la siguiente manera: Se leyeron una a una las composiciones y luego, en la misma hoja se elaboró un listado indicando en qué consistía cada error, tal como puede verse en los anexos.

A continuación se presentan, de acuerdo con el orden de frecuencia, los aspectos en los cuales se han encontrado los errores más comunes cometidos por los estudiantes del grupo experimental antes de la implementación del curso apoyado en la Web 2.0, ilustrándolos con ejemplos tomados de los pre tests:

- Tiempos verbales y formas verbales (subjuntivo, infinitivo, gerundios)

My weak area is writing because we haven't practice much during the semester. (Estudiante 2)

Last semester all the teachers have taught the correct way to write a test. (Estudiante 15)

Listen to music has helped me since I started to study. (Estudiante 16)

- Ortografía y uso de mayúsculas

My weakest area is listening, especially in cotidian conversations. (Estudiante 18)

I have lost the fear to speak in public, at least in english. (Estudiante 2)

- Signos de puntuación

My strategy was ... to leave behind Spanish, meanwhile, I study English language. (Estudiante 3)

- Vocabulario: Se presentan confusiones entre palabras como good y well, hard y hardly, other y another; make y do, wait y hope, wear y use, raise y rise, labor y work; so y very, form y way; idiom y language; previous y last o se inventan palabras con las que vienen del español, entre otros casos.

To be very inquietant to learn new things not only grammar and rules but also culture. (Estudiante 6)

I wait this semester I can improve and I can do these things for me. (Estudiante 12)

- Determinantes ya sean artículos, adjetivos posesivos, demostrativos o cuantificadores.

My strongest areas are the writing and the reading because I love to write and to read. (Sic. Estudiante 8)

Always we need to get better in every aspects of language. (Estudiante 11)

- Preposiciones. Algunas veces se omite la proposición, en otros casos se usa una preposición incorrecta y en otros se inserta una preposición cuando no debe haber.

Peter is misanthrope and he hates to the housekeeper. (Estudiante 7)

Also I have problems with my listening because depends of type of material or thing that I listen.

(Student 10)

- Categorías morfosintácticas. Algunas veces se usan categorías gramaticales en el lugar incorrecto. Por ejemplo, un nombre donde debe ir un adjetivo o participio presente en lugar de participio pasado, así como un adverbio donde debe ir un adjetivo, etc.

I practice listening to songs in English trying understand the mean of lyric. (Sic. Estudiante 17)

I consider that listening is one of them... I have more difficult. (Sic. Estudiante 12)

- Orden de las palabras dentro de los sintagmas verbal, nominal o en los complementos de la oración o en el discurso indirecto.

Sometimes I forget some words that never I use in my daily life. (Estudiante 10)

One day he decides to contract for housekeeping to a woman. (Estudiante 7)

- Registro formal versus registro formal, como en el caso del uso de contracciones en composiciones académicas o expresiones informales.

I don't like to watch TV and I've been living without a TV set... (Estudiante 13)

- Adjetivos, algunas veces usados en plural, o en superlativo en vez del comparativo y viceversa.

They use advanced vocabulary and native expressions that are not comprehensibles. (Estudiante 18)

I consider that my stronger areas are pronunciation and spelling. (Estudiante 17)

- Concordancia sujeto-verbo.

The vocabulary is other part that get me bored. (Estudiante 6)

My weakest area make me nervous. (Estudiante 11)

- Omisión del sujeto, y especialmente del sujeto impersonal "it".

I started to watch TV news, obviously in English, is interesting. (Estudiante 16)

I would say that is important to do some exercises. (Estudiante 5)

- Nombres contables e incontables

What advices can I give my fellow companions? (Estudiante 2)

- Cláusulas relativas (incluyendo presencia de doble sujeto)

I think that people should take advantage of all the opportunities that life give it to people. (Estudiante 16)

I consider that listening is one of them when I have more difficult. (Sic. Estudiante 12)

- Conectores

In according with my speaking skills, I think that my insecurity and shyness... (Estudiante 17)

Other strategy is see movies ... in English and after watch the same movie without subtitles. (Sic. Estudiante 8)

- División por sílabas o silabeo, cuando por falta de espacio, pasan de un renglón a otro y se ven en la necesidad de dividir las palabras.

It is nece---ssary to do a personal work. (Estudiante 15)

- Plural versus singular y plurales irregulares

He...began to work singing in a poor pubs. (Estudiante 1)

I don't use to listen to music with lyric. (Estudiante 13)

- Pronombres. Algunos estudiantes confunden el pronombre de sujeto con el pronombre objeto; otros usan el pronombre reflexivo de manera inapropiada o incorrecta. Otros confunden el pronombre posesivo con el adjetivo posesivo.

I'll promise me to find reasons to get better in English. (Estudiante 11)

Maybe is very common for my to try to help myself with some exercises. (Estudiante 10)

- Referencia-referente. Los pronombres que se usan no corresponden al nombre que se ha mencionado anteriormente.

One recommendation is to study by themselves and focus on the language you are studying. (Estudiante 14)

- Adverbios de tiempo o lugar

I have difficulties yet, for instance in listening, grammar and speaking. (Estudiante 17)

- Paralelismo. No se mantiene la misma categoría gramatical dentro de una lista o enumeración.

There are many ways to improve English, listening music or watch movies in English, write letters. (Estudiante 18)

- Voz pasiva y voz pasiva causativa

This area of knowledge have not been teaching. (Estudiante 15)

A continuación se presentan de acuerdo con el orden de frecuencia los aspectos en los cuales se han encontrado los errores más comunes cometidos por los estudiantes del grupo de control, aunque consideramos innecesario ilustrarlos con ejemplos, dado que ya hemos explicado en qué consiste cada error, en los datos dados anteriormente.

- Tiempos verbales y conjugación verbal
- Ortografía /uso de mayúsculas
- Vocabulario
- Signos de puntuación
- Preposiciones
- Categorías morfosintácticas
- Omisión del sujeto
- Orden de las palabras/estructura oracional
- Conectores
- Determinantes
- Referencia- referente
- Modales y auxiliares
- Plural versus singular y plurales irregulares
- Concordancia sujeto-verbo
- Adjetivos en plural, superlativo/comparativo
- Registro formal vs. registro informal
- Nombres contables y no contables
- Cláusulas relativas
- Silabeo

- Paralelismo

La siguiente gráfica, en la cual se presentan las frecuencias de cada uno de los errores en los dos grupos del estudio, permite mostrar que el grupo experimental presenta más aspectos en los cuales se da el error, dado que de los 23 aspectos, presenta errores en 22, mientras que el grupo de control presenta errores en 20 aspectos. Sin embargo, en cuanto a la frecuencia en los errores, el grupo de control presenta mayores frecuencias en 10 de los 23 aspectos, mientras que el grupo experimental presenta mayores frecuencias solamente en 7 aspectos.

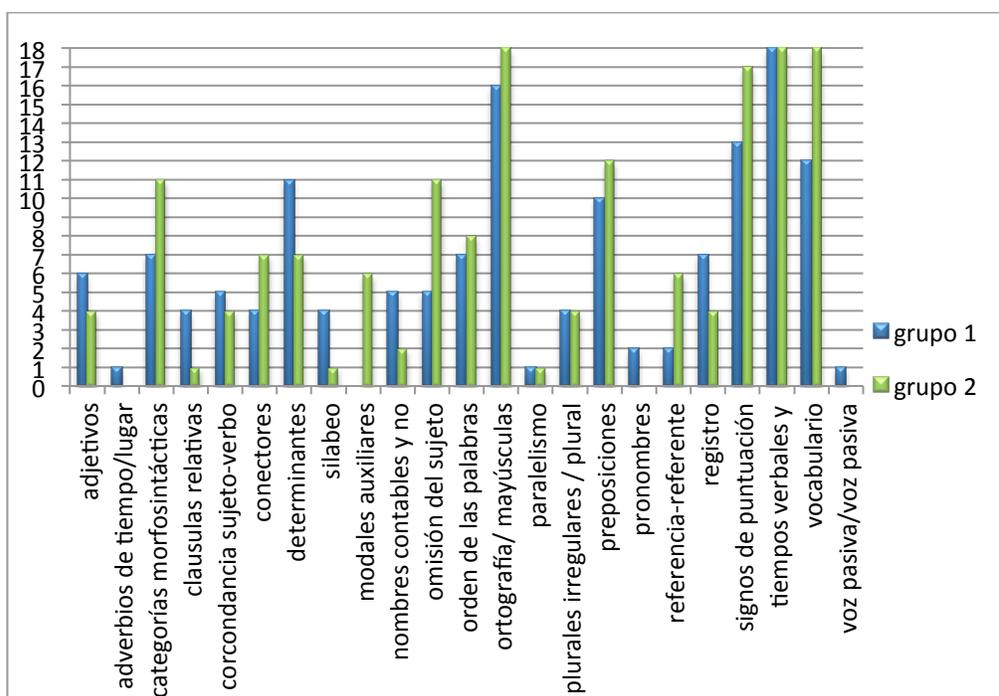


Figura 14. Errores del pre test escrito

Tanto en el grupo experimental como en el grupo de control aparecen con mayores frecuencias los errores relacionados con tiempos verbales y conjugación, ortografía y uso

de mayúsculas, vocabulario y signos de puntuación, seguidos de preposiciones, determinantes y categorías gramaticales.

Los aspectos que presentan menor número de errores en el grupo de experimental son los relacionados con adverbios de tiempo y de lugar, la voz pasiva y el paralelismo. En el grupo de control también el paralelismo es uno de los menos frecuentes, así como las cláusulas relativas y el silabeo.

Los resultados del pretest tomado del FCE de la sección Use of English nos ilustran los siguientes datos:

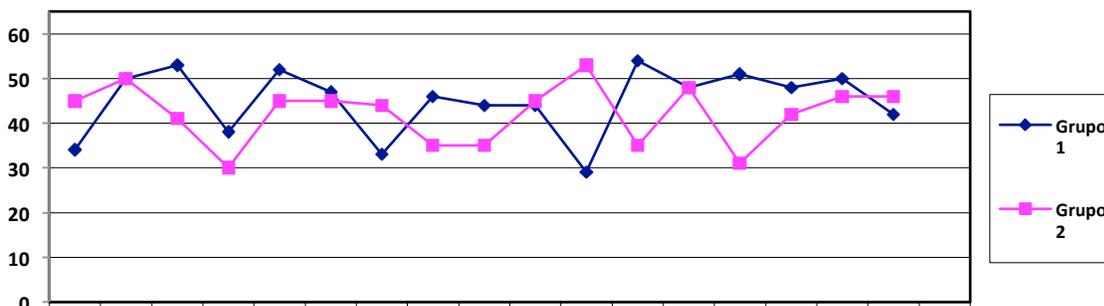


Figura 15. Resultados pre test FCE

El número de preguntas del FCE en la sección de uso del inglés (Use of English) corresponde a 65. Hemos escogido el número 39 como el número de respuestas correctas que un estudiante debe tener para que apruebe el mismo, dado que este número corresponde al 60%, porcentaje con el cual un estudiante de la Universidad Pedagógica Nacional aprueba una asignatura, un examen, un trabajo, etc.

De acuerdo con la gráfica, podemos ver que del grupo experimental 14 estudiantes, es decir el 77.8 % de la población, se encuentran por encima de la nota aprobatoria, mientras que en el grupo de control son 13 los estudiantes que superaron el 60%, es decir, el 72.2% de la población. De acuerdo con esto, el grupo experimental tuvo un mejor desempeño en el pre test de uso del inglés.

11.4.2. Cambios en la competencia gramatical evidenciados después de la experiencia

El pos test también se dio de dos formas: Para el grupo de control, un pos test se dio en las composiciones de los estudiantes en su última participación en el blog y en el micro blog y el otro fue tomado de la sección English use del FCE, la cual da cuenta de la competencia gramatical del estudiante. Para el grupo de control, y que no tuvo la experiencia con las herramientas de la Web 2.0 se utilizó una composición al final de semestre, pero también se usó la sección del FCE.

Para tomar los datos del post test escrito se hizo, al igual que para el pre test, un inventario de los errores cometidos por cada alumno de la siguiente manera: Para el grupo experimental se tomó la composición que los estudiantes publicaron en el blog (Anexo 13, ejemplo de blog) y en un documento de Word la docente hizo el inventario con los errores encontrados para el posterior análisis; para el grupo de control se hizo el inventario pero sobre los ensayos escritos en el papel (Anexo 12). Para los datos del pos test de Use of English, se tomaron los puntajes obtenidos por los estudiantes.

La gráfica siguiente nos muestra los datos concernientes a los aspectos en los cuales los estudiantes de los dos grupos cometieron errores y sus frecuencias:

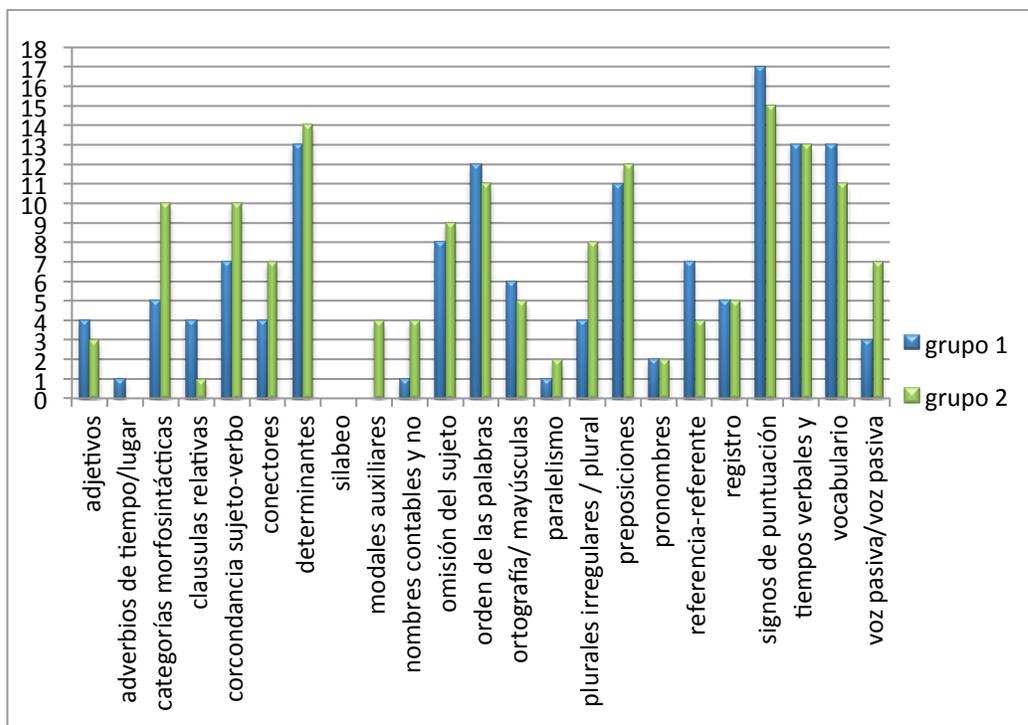


Figura 16. Errores pos test

Tanto el grupo experimental como el grupo de control presentan errores en 21 de los 23 aspectos. Sin embargo, en cuanto a la frecuencia en los errores, el grupo experimental presenta frecuencias más altas en 7 aspectos (adjetivos, cláusulas relativas, orden de las palabras, ortografía, relación referencia-referente, signos de puntuación y vocabulario) mientras que el grupo de control presenta mayores frecuencias en 10 de los 23 aspectos (categorías morfosintácticas, concordancia, conectores, determinantes, nombres contables y no contables, omisión del sujeto, paralelismo, plurales, preposiciones y voz pasiva).

Consideramos innecesario presentar ejemplos tomados de los diversos documentos para ilustrar los aspectos anteriores, pues no se dieron casos particulares que presentaran alguna característica especial.

En los datos del pos test del FCE, que se presentan en la siguiente gráfica, podemos evidenciar que en el grupo experimental 12 estudiantes, correspondiente al 66.66%, obtuvieron más del 60% de las respuestas correctas, y que en el grupo de control, 8 estudiantes, correspondientes al 44.44%, alcanzaron el 60%.

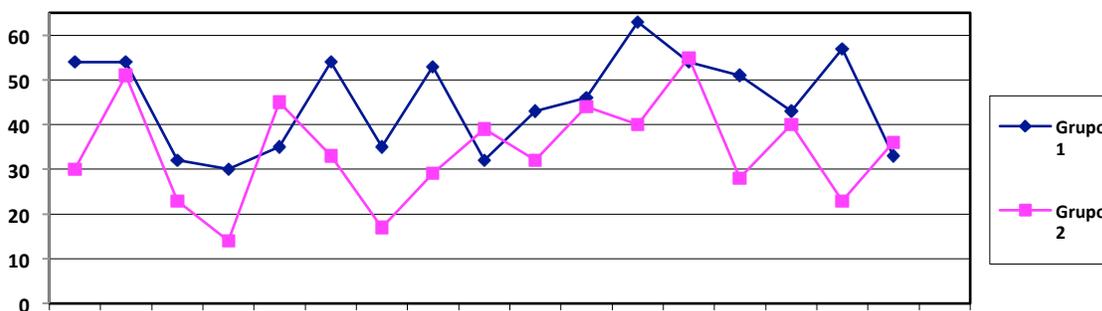


Figura 17. Datos post test FCE

Al comparar las frecuencias correspondientes a los pre tests y a los pos tests, podemos afirmar que:

Grupo Experimental

- Disminuyó el número de aspectos en los cuales se presentó el error, dado que de 22 pasó a 21.
- Que la competencia gramatical desmejoró en 10 aspectos, dado que se evidenció un aumento en la frecuencia de los errores cometidos en: El orden de las palabras, concordancia sujeto-verbo, determinantes; omisión del sujeto, paralelismo, preposiciones, relación referencia-referente, signos de puntuación, vocabulario y voz pasiva.
- Que el número de errores relacionados con 5 aspectos, adverbios, cláusulas relativas, conectores, plurales y pronombres permaneció inalterado.

- Que el desempeño de los estudiantes mejoró en 8 aspectos: adjetivos, categorías morfosintácticas, silabeo, diferencia entre nombres contables y no contables; ortografía, registro, tiempos verbales y conjugación.
- Aumentó el número de estudiantes que no logró superar el 60% de las respuestas en el FCE, dado que se aumentó del 22.2% al 33.33%.
- Disminuyó el número de estudiantes que aprobó el test del FCE.

Grupo de control

- Aumentó el número de aspectos en los que se cometió error, dado que pasó de 20 a 21.
- Que la competencia gramatical desmejoró en 10 aspectos, dado que se evidenció un aumento en la frecuencia de los errores cometidos en: Concordancia sujeto-verbo, determinantes, nombres contables y no contables; orden de palabras, paralelismo, plurales, pronombres, registro, signos de puntuación y voz pasiva.
- Que el número de errores relacionado con 3 aspectos, cláusulas relativas, conectores y preposiciones permaneció inalterado.
- Que el desempeño de los estudiantes mejoró en 9 aspectos: adjetivos, categorías morfosintácticas, silabeo, modales y auxiliares; omisión del sujeto; ortografía, signos de puntuación, tiempos verbales y conjugación y vocabulario.
- Aumentó considerablemente el número de estudiantes que no logró superar el 60% de las respuestas en el FCE, considerando que se aumentó del 26.2% al 55.55%.
- Disminuyó ostensiblemente el número de estudiantes que aprobó el FCE.

Así pues, a la luz de los datos desprendidos de los datos anteriormente presentados, se podría afirmar que los estudiantes mejoraron de alguna manera su competencia gramatical, dado que de 23 aspectos, se mantuvo la frecuencia de errores en 5 aspectos y se mejoró el desempeño en 8 de ellos, es decir en 72.22% de los temas considerados. Sin embargo, aunque no se pueda afirmar de manera tan concluyente o rotunda que el grupo experimental mejoró ostensiblemente en comparación con el grupo de control, sí podemos corroborar con la información que los estudiantes dieron en la entrevista final que hubo progreso en la competencia gramatical, debido al uso de las herramientas de la Web 2.0.

Con el fin de corroborar los datos anteriores, se hizo un análisis de Varianza y de comparaciones múltiples LSD (least significant difference), el cual arrojó los siguientes resultados según los dos tipos de pre test y de pos test:

11.4.2.1. Análisis de datos para la comparación del rendimiento pretest y pos test en el examen FCE

A continuación se presenta el planteamiento de la hipótesis para el análisis estadístico, pues es necesario recordar que este estudio de investigación no es netamente cualitativo, sino que utilizamos estadística para corroborar o refutar los resultados:

$$\left\{ \begin{array}{l} H_0: \mu_{FCE \text{ Grupo Control Pretest}} = \mu_{FCE \text{ Grupo Control Postest}} = \mu_{FCE \text{ Grupo Experimental Pretest}} = \mu_{FCE \text{ Grupo Experimental Postest}} \\ H_1: \text{Al menos un promedio es diferente} \end{array} \right.$$

La anterior hipótesis alterna se interpreta: Al cambiar de grupo de observación, el promedio del FCE se altera, observándose diferencias estadísticas significativas.

La hipótesis nula se interpreta como: Los promedios del FCE, son iguales, sin importar el grupo de estudio.

Prueba de la hipótesis estadística: La anterior hipótesis estadística se prueba con el método de análisis de varianza, el cual arrojó los siguientes resultados:

Análisis de Varianza:

Source	Sum of Squares	Df	Mean Square	F-Ratio	P-Value
Between groups	1431,15	3	477,051	5,41	0,0021
Within groups	5996,17	68	88,1789		
Total (Corr.)	7427,32	71			

Tabla 7. ANOVA para Calificación FCE

Interpretación: Como el “valor P” es inferior al 5% ($p < 0,05$), se concluye que se debe rechazar la Hipótesis H_0 , lo cual indica que sí existe diferencia significativa entre los promedios del FCE de cada grupo observado. En otras palabras, hay por lo menos un grupo con un promedio de FCE que es diferente estadísticamente hablando.

Análisis de comparaciones múltiples: Para determinar cuál es el grupo con el promedio diferente se emplea el método de comparación múltiple de LSD:

Method: 95,0 percent LSD

Tratamiento	Count	Mean	Homogeneous Groups
Control-Poste	18	34,7222	x
Control-Prete	18	42,7778	x

Blogging y Microblogging en el desarrollo de la competencia gramatical

Exp-Pretest	18	44,9444	X
Exp-Posttest	18	46,1667	X

Contrast		Difference	+/- Limits

Control-Posttest - Control-Pretest		*-8,05556	6,24607
Control-Posttest - Exp-Posttest		*-11,4444	6,24607
Control-Posttest - Exp-Pretest		*-10,2222	6,24607
Control-Pretest - Exp-Posttest		-3,38889	6,24607
Control-Pretest - Exp-Pretest		-2,16667	6,24607
Exp-Posttest - Exp-Pretest		1,22222	6,24607

* denota una diferencia estadística significativa.

Tabla 8. Comparaciones múltiples FCE

Análisis gráfico: Los resultados anteriores se presentan gráficamente a continuación:

Comparación de promedios:

Comparación de los puntajes obtenidos en FCE, según tipo de grupo.

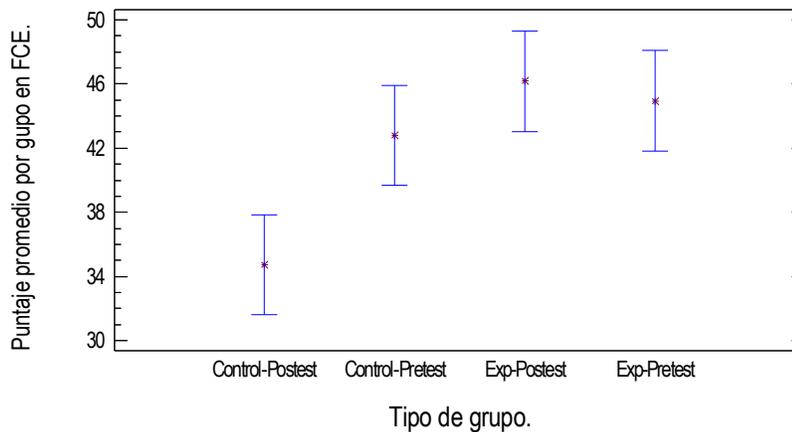


Figura 18. Comparación de puntajes en FCE

El grupo de control – pos test es el que presenta menor promedio del FCE y es estadísticamente diferente a los otros grupos observados. Esto quiere decir que el grupo de control no tuvo mejora en la competencia gramatical, de acuerdo con el resultado del FCE. Esto nos lleva a afirmar que el grupo experimental sí tuvo mejora.

Diagrama de caja (Box-and-Whisker Plot):

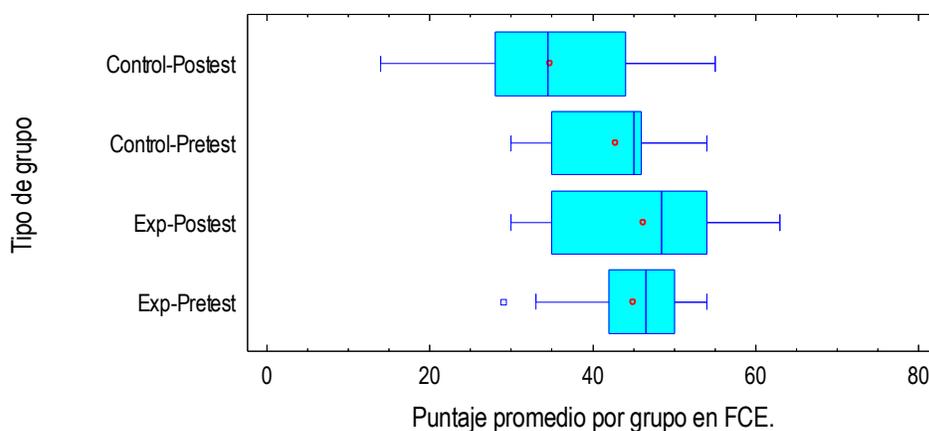


Figura 19. Puntaje promedio en FCE

El grupo Control – pos test, es el que presenta menor promedio del FCE, pero a su vez presenta mayor dispersión (Variabilidad) en la información; esto implica que el grupo en general tuvo menor rendimiento y sus integrantes presentan gran heterogeneidad. Esto corrobora los resultados de la comparación de los puntajes, dado que podemos decir que el grupo de control no tuvo mejora en su competencia gramatical.

11.4.2.2. Análisis de datos para la comparación del rendimiento pretest y pos test en la composición

Planteamiento de la hipótesis para el análisis estadístico:

$$\left\{ \begin{array}{l} H_0: \mu_{\text{errores Control Pretest}} = \mu_{\text{errores Control Postest}} = \mu_{\text{errores Experimental Pretest}} = \mu_{\text{errores Experimental Postest}} \\ H_1: \text{Al menos un promedio es diferente} \end{array} \right.$$

La anterior hipótesis alterna se interpreta: Al cambiar de grupo de observación, el promedio de errores en composición se altera, observándose diferencias estadísticas significativas.

La hipótesis nula se interpreta como: Los promedios de errores en composición, son iguales, sin importar el grupo de estudio.

Prueba de la hipótesis estadística: La anterior hipótesis estadística se prueba con el método de análisis de varianza, el cual arrojó los siguientes resultados:

Análisis de Varianza:

Source	Sum of Squares	Df	Mean Square	F-Ratio	P-Value
Between groups	13,1304	3	4,37681	0,17	0,9193
Within groups	2325,83	88	26,4298		
Total (Corr.)	2338,96	91			

Tabla 9. ANOVA Promedio de errores en composición

Interpretación: Como el “valor P” es superior al 5% ($p > 0,05$), se concluye que NO se debe rechazar la Hipótesis H_0 , lo cual indica que no existe diferencia significativa entre los promedios de errores en composición. Es decir, los promedios se mantuvieron y no se presentó mejora en el pos test.

Análisis de comparaciones múltiples: Para corroborar la igualdad se corre el método de comparación múltiple de LSD:

```

-----
Method: 95,0 percent LSD

Tratamiento      Count      Mean          Homogeneous Groups
-----
Exp-Posttest     23         6,13043       X
Exp-Pretest      23         6,17391       X
Control-Poste   23         6,78261       X
Control-Prete   23         7,0           X
-----

Contrast                                Difference      +/- Limits
-----
Control-Poste - Control-Pretest        -0,217391      3,01273
Control-Poste - Exp-Posttest           0,652174      3,01273
Control-Poste - Exp-Pretest            0,608696      3,01273
Control-Prete - Exp-Posttest           0,869565      3,01273
Control-Prete - Exp-Pretest            0,826087      3,01273
Exp-Posttest - Exp-Pretest             -0,0434783    3,01273
-----

```

* denota una diferencia estadísticamente significativa.

Tabla 10. Comparaciones múltiples Composición

Análisis gráfico: Los resultados anteriores se presentan gráficamente a continuación:

Comparación de promedios:

Comparación del promedio de errores en composición, según tipo de grupo.

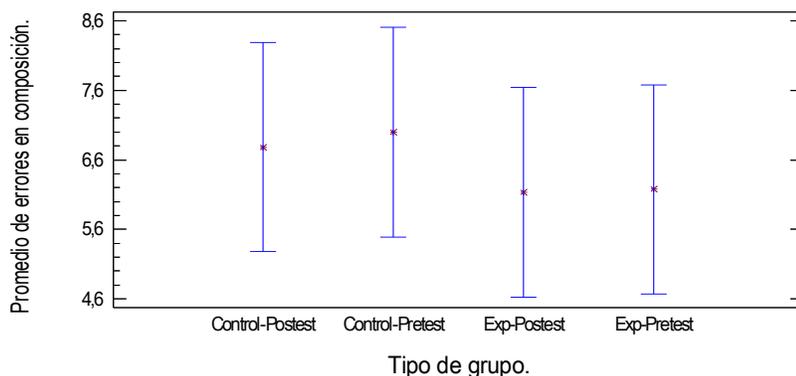


Figura 20. Comparación promedio de errores en composición

Se observa la igualdad estadística.

Diagrama de caja (Box-and-Whisker Plot):

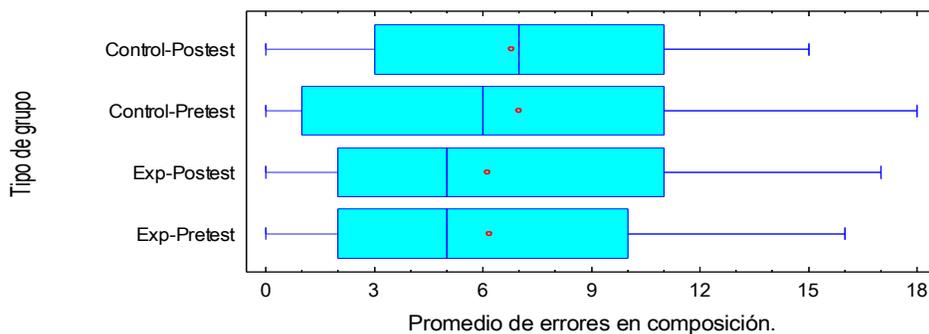


Figura 21. Promedio de errores en composición

Todos los grupos presentan gran dispersión (Variabilidad) en la información. Sin embargo se puede observar que el grupo de control no mejoró en relación con el pos test, pero sí lo hizo el grupo experimental.

Dados los datos estadísticos anteriores, se puede afirmar que el grupo experimental sí mejoró, aunque la mejora no haya sido sustancial. Sin embargo, al preguntar a los participantes sobre la incidencia del uso de herramientas de las Web 2.0 en su conocimiento

y/o manejo de la lengua inglesa, a través de los instrumentos de recolección de datos de tipo cualitativo como los logs (anexos 14 y 15), la entrevista y los blogs y microblogs, el 100% de ellos reconoció haber experimentado una mejora en la competencia gramatical, la cual incluye la sintaxis, la ortografía, la morfología y el vocabulario. Evidencia de ello se puede ver en los siguientes datos tomados textualmente de las entrevistas administradas al final de la experiencia:

Mi competencia mejoró en los cuatro aspectos (sintaxis, la ortografía, la morfología y el vocabulario), obviamente unos más que otros pero el verse expuesto a escribir para un público dispuesto a criticar, la obliga a una a esforzarse más en todos los campos. (Entrevista, pregunta 6, estudiante 1)

Porque mi vocabulario ha mejorado al aprender sinónimos y antónimos de palabras que uso comúnmente y con los cuales puedo mejorar el nivel y la calidad de mi inglés. He comprendido las estructuras gramaticales ya que las uso en contextos comunes y útiles, y mi ortografía ha tenido una mejora. (Sic. Log 1, pregunta 6, estudiante 10).

En el empleo de vocabulario, de los signos de puntuación, de las normas gramaticales y la conjugación de ciertos verbos así como el manejo adecuado de los tiempos verbales. (Entrevista, pregunta 6, estudiante 7)

Sí (hubo cambio en mi competencia gramatical). Creo que en todos los aspectos, porque siempre que quise decir algo tuve que aprender nuevas palabras, nuevas formas gramaticales, de sintaxis y morfología para poderme expresar. (Entrevista, pregunta 7, estudiante 11)

De acuerdo con los estudiantes citados a continuación, la mejora se debe a que el hecho de publicar textos en la red exige que quien escribe lo haga de manera correcta, lo cual coincide con los estudiantes citados a continuación, quienes expresan que antes de publicar en su blog o microblog, revisaban cuidadosamente lo que querían escribir.

En el manejo de la lengua inglesa sí tuvo una gran incidencia pues como mencioné anteriormente, debía pensar concienzudamente qué es lo que quería escribir y en el caso de los microblogs hacerlo con la menor cantidad de palabras posible sin perder la esencia de lo que quería decir y eso ocasionó que mi manejo de la lengua se volviera mucho más detallado. (Entrevista, pregunta 6, estudiante 2)

Sí (mejoré la competencia gramatical) porque el hecho de publicar cualquier escrito implica ser mucho más cuidadoso en cuanto a vocabulario, gramática y redacción. (Entrevista, pregunta 6, estudiante 18)

La práctica del idioma a través de los comentarios que publico ayudan en mi adquisición de nuevas palabras, expresiones y formas gramaticales. (Sic. Log 2, pregunta 5, estudiante 11)

En estos dos ejemplos se nota un proceso de reflexión y de análisis por parte del estudiante sobre su desempeño en la escritura, lo cual nos permite evidenciar, como mencionamos en el marco teórico, que ELAO fomenta en el estudiante los procesos de análisis, reflexión y síntesis, entre otros, que a su vez le ayudarán a perfeccionar el uso de la lengua.

Por otro lado, no solo se mejora cuando se debe tener cuidado con el nivel de lengua que se va a publicar, sino que al mismo tiempo el contacto con las herramientas permiten mejorar el aprendizaje. En otras palabras, se aprende haciendo –escribiendo- y al mismo tiempo se aprende de lo que se lee en la red, en nuestro caso en los blogs y microblogs:

(Mejoré en el aspecto) léxico – Semántico; se conocen nuevas palabras al usar estos medios. (Entrevista, pregunta 6, estudiante 5)

Tuvo incidencia en el manejo de nuevo vocabulario y de la sintaxis, en el momento en que apuntaba mis comentarios y leía los de los demás. (Entrevista, pregunta 6, estudiante 6)

Al principio me daba un poco de miedo opinar frente a los comentarios de mis compañeros, así que resolví ver los comentarios y pues usar la gramática y nuevas frases y palabras que ellos usaban. (Entrevista, pregunta 14, estudiante 8)

Me ayudó a conocer los estilos y puntos de vista de mis compañeros para tomar lo que me servía e interesaba y adoptarlo en mi aprendizaje. (Entrevista, pregunta última, estudiante 10)

En los datos anteriores también podemos evidenciar que a través de la exploración que se da de lo que los demás escriben en la red, de la comunicación que se dio a través de las dos herramientas, del hecho de poder producir textos escritos para lograr una comunicación auténtica y no por la recepción pasiva de información aportada por el profesor, el estudiante es protagonista de la construcción de su propio conocimiento. Es decir, que podemos aseverar que las herramientas permitieron a los estudiantes construir conocimiento a partir de lo que leían de sus compañeros. Aquí se reafirma la aseveración

de Lee (2008:66), según la cual en la comunicación mediada por el ordenador los estudiantes con menos conocimientos aprenden de los que tienen mejor conocimiento.

Algunas veces, siguen modelos que les van a ayudar a mejorar su desempeño:

Pues obviamente incide en el nivel de escritura, pues empezamos a expresarnos en una segunda lengua, también incide en el conocimiento de nuevo vocabulario, no solo el que uno utiliza sino el que la demás gente usa. (Entrevista, pregunta 6, estudiante 17)

Porque pude presenciar de cierta manera como es el estilo y la forma de escribir de algunos compañeros y esto me sirvió para aprender de ellos y a corregir posibles errores en común. (Entrevista, pregunta 11, estudiante 10)

Al aprender de lo que otros escriben, tal como lo evidenciamos en los datos anteriores, se da un proceso de conciencia lingüística CL y de observación, que como dijimos en el marco teórico, se le da el nombre de *noticing* en inglés. Estos procesos, que también se dan cuando el estudiante reflexiona sobre lo que él mismo escribe se pudieron ver en el desarrollo de las actividades, tal como lo expresan estos estudiantes:

Porque estos espacios extra clase en ejemplo el microblog permiten examinar la gramática en su buen o mal uso de la lengua inglesa en los comentarios publicados. (Log 2, pregunta 3, estudiante 6)

Se toma conciencia de hacer un buen uso del lenguaje y de la lengua. (Log 2, pregunta 3, estudiante 6)

He mejorado porque soy más consciente al escribir en Inglés, así como más concisa. (Sic. Log 2, pregunta 5, estudiante 9)

La CL, que se desarrolla al poner atención a la lengua en uso y que permite al aprendiz de la lengua analizar la manera como esta funciona, le permitirá mejorar su dominio de la lengua meta, considerando que el aprendiz compara la lengua de manera como es usada por hablantes nativos, por otros usuarios y por él mismo, para sacar conclusiones y mejorar su uso:

Para leer, comprender y producir en un blog se necesita ser más consciente a la hora de expresarse, así que esto obliga, poco a poco, a mejorar el nivel. (Log 2, pregunta 6, estudiante 9)

He mejorado a la hora de hablar con personas extranjeras, aprendiendo más a profundidad la lengua cuando ellas son nativas (ingleses, estadounidenses) y aprendiendo las variedades y divisando algunas falencias en personas que no son nativas (noruegos, alemanes, mexicanos, brasileiros). (Log 2, pregunta 5, estudiante 10)

(He mejorado mi competencia gramatical) porque al usarla con frecuencia mecanizo ciertas estructuras e interiorizo nuevas palabras que antes no conocía (porque cuando la uso se guarda en mi memoria y después la relaciono con una experiencia vital). (Log 1, pregunta 6, estudiante 11)

El uso de herramientas de la web 2.0 tuvo alguna incidencia en mi conocimiento y/o manejo de la lengua inglesa. Pienso que a nivel gramatical y sintáctico, pues a través de esta herramienta podía ver los comentarios de los demás con nuevas palabras y nuevas expresiones. (Entrevista, pregunta 6, estudiante 8)

No solo se aprende de lo que se ve en las publicaciones de otros usuarios de la red, sino que también al hacer ese proceso de CL, el estudiante revisa sus propios errores y sus propios aciertos:

Al ver y comentar acerca de los pensamientos de los otros logro encontrar mis errores (Log 1, pregunta 5, estudiante 8)

La práctica de la lengua que se da en la comunicación por blogs me parece enriquecedora ya que al expresar nuestro propio léxico nos damos cuenta de las debilidades y fortalezas que tenemos para comprender y analizar los demás escritos, y sobre todo me parece muy útil porque a medida que se practica se van aclarando dudas de gramática, forma y contenido. (Sic. Log 2, pregunta 4, estudiante 10)

Este trabajo me sirvió para darme cuenta de todos mis errores al escribir un texto más largo y argumentado (Entrevista, pregunta 15, estudiante 10)

Ese proceso de observación (noticing) que se da en el medio tecnológico parte de la iniciativa del aprendiz, es decir, en palabras de Islam y Timmis (sin año) es 'self-directed', lo que quiere decir que los estudiantes mismos escogen o seleccionan los rasgos de la lengua que piensan les pueden ser útiles para interiorizarlos y aprenderlos.

Por otra parte, la mejora en la competencia se puede dar debido a que movido por el deseo de publicar en la red textos que sean correctos, el estudiante busca ayudas, en este caso como el diccionario:

Porque para la puesta en escena de mis planteamientos me remito a la búsqueda del uso correcto de la sintaxis en la lengua inglesa, apoyándome en diccionarios o paginas web que me permitan aclarar dudas gramaticales. Además, la búsqueda de nuevo vocabulario el cual se me hace indispensable para mis publicaciones o para indagar sobre los que leo de mis compañeros. (Sic. Log 1, pregunta 5, estudiante 6)

Cambió (mi competencia) en relación a la ortografía y vocabulario ya que los ejercicios expuestos me hicieron buscar palabras que no conocía y verificar aquellas palabras de las cuales no estaba segura en su escritura. (Entrevista, pregunta 7, estudiante 13)

Creo que es un medio que permite tener un mayor acercamiento a aspectos tales como: vocabulario y sintaxis, porque en la medida que escribimos y leemos comentarios consultamos nuevas palabras o modismos. (Entrevista, pregunta 7, estudiante 6)

O debido a que siente que la realimentación de sus compañeros le ayuda a mejorar, dado que es una realimentación constructiva:

Uno siente nervios de que otras personas con mucho más nivel puedan criticar en forma destructiva el nivel de escritura que uno posee, pero también hay personas que hacen críticas más constructivas y que nos puede ayudar a mejorar. (Entrevista, pregunta 5, estudiante 17)

Sí (hubo mejora), en gramática sobretodo, ya que podía escribir los textos y recibir correcciones, para corregirlos varias veces y así cómo van las estructuras, si estaba usando una palabra equivocada, etc. (Entrevista, pregunta 6, estudiante 9)

The blog is known as a new web tool which we use frequently. It has many different issues, where people have had the chance to have self- expression, to write or to share ideas creating discussions which provided a space to give a constructive feedback, accentuating the positive rather that focusing on the negative aspects. (Sic. Blog, estudiante 6)

Así como se aprende de los demás, para los estudiantes es gratificante saber que ellos también, con lo que escriben, están compartiendo sus conocimientos para que otros usuarios construyan su propio conocimiento:

Pude compartir mis conocimientos, lo que pienso y lo que sé con mis compañeros de salón, y no solo de ellos sino también con los diferentes integrantes del curso de Competencias, al igual que con la docente. (Entrevista, pregunta 11, estudiante 15)

Me siento muy bien ya que no solo puedo acceder a la información, sino que además puedo compartir la mía y ayudar a modificar y mejorar la de los demás. (Entrevista, pregunta 3, estudiante 10)

11.4.3. Mejora en el desarrollo de las competencias comunicativas

Así como reconocen haber mejorado su competencia gramatical, los estudiantes afirmaron haber mejorado su competencia comunicativa en otros aspectos de la lengua extranjera tales como pragmática, escritura, comprensión lectora y competencia intercultural. Por ejemplo, en los datos dados a continuación podemos evidenciar que los estudiantes reconocen haber mejorado su nivel de desempeño no solo en lo que tiene que ver con aspectos formales de la lengua (usage), sino en lo concerniente al uso apropiado de la misma según el contexto en el cual se da el acto comunicativo (use), lo que nos permitiría aseverar que el uso de las herramientas de la Web 2.0 ayudó a promover la mejora en la competencia pragmática:

Por supuesto, la posibilidad de comparar conceptos entre compañeros abre una importante puerta para que el conocimiento en la lengua extranjera se amplíe. En mi desarrollo personal, he notado que la incidencia de los ejercicios está muy enfocada en la parte de producción escrita, estructura gramatical y mejora en las expresiones “formales” a la hora de escribir. (Entrevista, pregunta 6, estudiante 1)

Claro (la Web 2.0 tuvo incidencia en mi conocimiento y uso de la lengua), siempre a nivel de ciertas expresiones (pragmática) y a nivel de la gramática. (Entrevista, pregunta 6, estudiante 11)

A través del uso de las herramientas se puede ir más allá, pues como lo afirma el siguiente estudiante, se puede identificar la intención del hablante:

A través de la comunicación por blogs he aprendido a interpretar correctamente la intención comunicativa de mis compañeros, ya que de entrada y vía virtual es bastante complicado entender lo que escriben así como las ideas implícitas detrás de cada escrito. (Blog 2, pregunta 1, estudiante 7)

Lo anterior nos lleva a coincidir con Littlewood (1981, en Butler-Pascoe & Wiburg, 2003:26) en que las aplicaciones tecnológicas son herramientas que ayudan al estudiante a reconocer las funciones comunicativas de las formas lingüísticas que se usan y su significado comunicativo en situaciones concretas.

A nivel de escritura también se reconoce un cambio positivo en el desempeño dado que se mejoró a la hora de expresar las ideas y de argumentar, actividades que exigen procesos de pensamiento más complejos:

En este curso considero que cambió un poco mi competencia sintáctica y mi vocabulario a la hora de expresar ideas y/o argumentar. (Entrevista, pregunta 7, estudiante 12)

Me pareció muy enriquecedor por que estuvimos siempre en la tarea de utilizarlas (las herramientas) de manera rápida y sencilla poniendo a prueba nuestra composición escrita argumentativa y crítica. (Entrevista, pregunta 4, estudiante 10)

Se pone a prueba la gramática, el uso del inglés y la capacidad para argumentar y desarrollar temáticas. (Entrevista, pregunta 6, estudiante 13)

La práctica de la lengua que se da en la comunicación por blogs me parece necesaria ya que tal como con micro-blogging se mejora las habilidades de writing y se necesita ser más complejo a la hora de escribir. (Sic. Log 2, pregunta 4, estudiante 14)

He aprendido a estructurar mejor mis ideas de manera escrita y por ende de manera oral. (Log 2, pregunta 5, estudiante 19)

Es posible, como se puede ver en los ejemplos, que la mejora en la escritura pudiera haber estado influenciada, en gran parte, por el papel de la realimentación que se va reportando durante la redacción de los textos a la hora de publicar en la red, hecho que no suele suceder en la elaboración de redacción de forma manual.

Sí fue de gran ayuda (el trabajo con las herramientas), pues lo que yo escribía y posteriormente publicaba, recibía correcciones tanto de gramática como de cohesión y coherencia, los temas eran diversos y se manejaba una gran interdisciplinariedad. (Entrevista, pregunta 6, estudiante 15)

En writing, la escritura y redacción de texto debe mejorar obligatoriamente, pues sabes que tu texto puede ser leído por muchas personas. (Sic. Entrevista, pregunta 6, estudiante 4)

Con los datos anteriores podemos reafirmar que las herramientas de la Web 2.0 fomentan la atención en los aspectos del uso de la lengua no solo en lo concerniente a la selección de léxico y la precisión sintáctica sino también en lo concerniente al estilo retórico para lograr cohesión textual. Es decir, el estudiante no solo centra su atención en

aspectos lexicales, morfológicos, ortográficos, etc. de lo que va a publicar en la red, sino también en aspectos como la cohesión, la coherencia, la organización de las ideas, la unidad, etc.

No solo se hacen conscientes los estudiantes de que mejoran su dominio escrito de la lengua, sino que al preguntarles si el uso de herramientas de la web 2.0 tuvo alguna incidencia en su conocimiento y/o manejo de la lengua inglesa, reconocen que los procesos cognitivos necesarios para mejorar determinada competencia comunicativa también se han visto beneficiados:

(El uso de herramientas de la web 2.0 tuvo alguna incidencia en el conocimiento y/o manejo de la lengua inglesa) en todo lo que concierne a los procesos cognitivos de la escritura. (Entrevista, pregunta 6, estudiante 9)

Adquirí conocimiento sobre la escritura de párrafos y ensayos y este conocimiento es de gran ayuda para mi vida y los siguientes niveles de inglés que continúo viendo. (Entrevista, pregunta 6, estudiante 14)

Así como se evidencia, de acuerdo con las afirmaciones de los estudiantes, que hubo un progreso en la escritura, también algunos manifiestan haber mejorado en otras habilidades, tales como lectura y el conocimiento cultural de otros contextos:

En reading la buena lectura de un comentario te permite dar una respuesta acertada, por lo tanto el reading es esencial en el momento de responder o refutar un comentario. (Sic. Entrevista, pregunta 6, estudiante 4)

Sí, tuvo una incidencia ya que en el manejo de la lengua pude enriquecer mi estilo y mi vocabulario, además de poder compartir cosas con personas de otros países y tener un acercamiento más fuerte a la cultura. (Entrevista, pregunta 6, estudiante 10)

Ya no solo chateamos por hacerlo, ahora, con compañeros de la carrera intentamos mantener conversaciones en inglés, además de que otras personas entran a chats internacionales para incrementar sus competencias en la lengua. (Entrevista, pregunta 9, estudiante 17)

11.5. Componente tecnológico

La pregunta de investigación que se quería resolver en esta parte es: ¿Es posible formarse en TIC aplicadas a la enseñanza de la lengua extranjera a través de otra asignatura como Competencias en Lengua Inglesa? Los instrumentos que se utilizaron para responder esta pregunta de investigación fueron los logs o diarios académicos y la entrevista final. Los datos de esta categoría se agrupan a su vez en 2 subcategorías.

11.5.1. Conocimiento y aplicación de las herramientas

Los estudiantes participantes reconocieron haber conocido o mejorado su conocimiento de tales herramientas durante el curso Competencias en Lengua Inglesa. Como lo expresan algunos, no sabían de la existencia de algunas herramientas:

No sabía que existían, y nunca me había molestado en usarlas. (Entrevista, pregunta 2, estudiante 2).

Sí (considero que hubo algún cambio en mi conocimiento y/o habilidad en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación durante este semestre) ya que ignoraba muchas de las herramientas que utilizamos durante el semestre y mejoraron mis conocimientos. (Entrevista, pregunta 5, estudiante 14).

Algunos estudiantes reconocen que nunca las habían usado y que para ellos las herramientas son innovadoras:

Nunca... Ha sido realmente innovador para mí. (Entrevista, pregunta 1, estudiante 11)

Por mi parte es extraño trabajar con un docente por medio de la Web pero me pareció un buen trabajo. (Entrevista, pregunta 4, estudiante 3)

Otros reconocen que conocían las herramientas pero no las habían utilizado y que como parte de esta investigación aprendieron a utilizarlas:

Conocía los blogs, había leído algunos, pero nunca había participado. Twitter lo abrí por curiosidad un día, pero no lo entendía mucho ni veía algo interesante en él... fue en este curso que aprendí a utilizarlo y a ser una participante activa del mismo. (Entrevista, pregunta 2, estudiante 11)

Las herramientas implicaron un cambio novedoso para los estudiantes, dado que

afirman que las habían visto en algunas otras oportunidades, pero no las habían utilizado, y mucho menos para aprender o mejorar la lengua extranjera:

El trabajo me gustó mucho porque me enfrente con mi conocimiento de la lengua inglesa en dos niveles completamente nuevo pues aunque había hecho uso de las herramientas previamente no lo había hecho en una lengua extranjera y la experiencia fue interesante puesto que en un principio conocí mis límites y con el uso continuo de estas herramientas, los supere y ahora es muchas más la confianza a la hora de escribir en inglés. (Entrevista, pregunta 4, estudiante 2)

La experiencia de esta investigación ayudó a motivar a algunos estudiantes a retomar herramientas que ya habían utilizado en alguna oportunidad pero que habían dejado de lado:

Sí, volví a retomar el uso de estas herramientas; de hecho me parece pertinente el uso de ellas en el aula de clase ya que seré maestra. (Entrevista, pregunta 8, estudiante 8)

Además, se han hecho conscientes de que así como ellos no conocían las herramientas, puede haber docentes que no las conozcan y les aconsejan que se pongan al día en las nuevas tecnologías:

For that reason it is mandatory to know about technological uses, if not how we can keep students in touch with those tools if we do not know them, it will be almost impossible. A piece of advice for teachers “please, be up to date. (Blog, estudiante 15)

A lot of language teachers prefer to continue with a traditional methodology, believing that the use of ICT is a waste of time or in some way it disrupts the teaching of the topics proposed in the curriculum. (Blog, estudiante 18)

Algunos estudiantes no solo aprendieron sobre la existencia de las herramientas, sino que también aprendieron a usarlas y a aplicarlas en su quehacer, dado que aunque todos son docentes en formación, algunos ya laboran en instituciones de educación no formal.

Fue una gran experiencia porque en este momento hago uso de ellas en mi labor docente. (Entrevista, Pregunta 3, estudiante 13)

Este curso nos permitió ver cómo podemos aplicar estas herramientas en el aula de clase. (Entrevista, pregunta 5, estudiante 14)

Con esta experiencia no solamente se logró que los estudiantes aprendieran a utilizar las herramientas para su uso personal, sino que como el MEN se lo ha propuesto, también que las integraran a sus prácticas como docentes de cualquier disciplina, o lo hagan en su futuro quehacer:

Ahora manejo esas herramientas y trato de apropiarlas para mi práctica. (Entrevista, pregunta 9, estudiante 9).

Es una manera de acercarse más a las generaciones más jóvenes y más prestas a los avances tecnológicos. (Entrevista, pregunta 11, estudiante 7).

Definitivamente ahora se y puedo utilizar estas herramientas para facilitar el aprendizaje de inglés en futuros estudiantes mediante herramientas que manejan ellos, que son más cercanas a su realidad. (Entrevista, pregunta 8, estudiante 14)

11.5.2. Cambio de actitud y percepción sobre las herramientas

El curso complementado con la Web 2.0 permitió a los estudiantes conocer y usar las nuevas herramientas y al mismo tiempo les ayudó a cambiar su opinión de ellas. Al igual que sucedió con el Programa de *Escuela Virtual* que se desarrolla en escuelas rurales de educación básica del *Departamento de Caldas*, (OPRELAC, 2005), se logró cambiar la percepción y la valoración de los estudiantes en relación con las TIC como herramientas pedagógicas, lo cual se ha podido ver en que han superado los prejuicios y prevenciones que sentían hacia dichas herramientas:

Claro que sí (la experiencia incidió en mi visión de las TIC), ya que hoy en día los jóvenes hacen la mayor parte de sus interacciones sociales en sitios como Facebook o Twitter y con la entrada del Smartphone pueden estar conectados todo el día y lo hacen. Así que aprendí que en lugar de prohibir el uso de dichas herramientas, deberíamos usarlas para enseñar como por ejemplo que utilicen el Twitter pero en lugar de escribir en español, que lo hagan en inglés y de esta forma están haciendo algo que les gusta y nosotros les estamos enseñando en el proceso. (Entrevista, pregunta 9, estudiante 2)

Este estudiante ve que en lugar de prohibir el uso de dichas herramientas, el docente

debe beneficiarse de ellas en su proceso de enseñanza, lo que puede verse en lo que otros estudiantes dicen al respecto de su visión de las herramientas:

Tenía una visión diferente del blog y del microblog, lo hacía con fines personales pero traslaparlo con fines pedagógicos me pareció interesante. (Entrevista, pregunta 9, estudiante 7)

Antes de tener contacto con las TIC, creía que las herramientas que tiene un profesor se limitaban al tablero y al marcador, pero ahora veo que no solo son útiles sino llamativas, especialmente en la enseñanza. (Entrevista, Pregunta 8, estudiante 8)

Antes de trabajar estas herramientas en la clase, yo no veía cómo podrían ser útiles a la hora de planear y ejecutar una clase. (Entrevista, pregunta 5, estudiante 14)

Pues para mí ya no son sólo herramientas comunicativas sino también son recursos pedagógicos. (Entrevista, Pregunta 6, estudiante 17)

Pues hay personas que creemos que las tecnologías o redes sociales son solo para chatear y publicar fotos o comentar estados, pero poco se ve como una herramienta para aprender una segunda lengua, objetivo que ahora conocemos y trabajamos. (Entrevista, pregunta 8, estudiante 17)

Los estudiantes reconocen que las nuevas herramientas pueden ser útiles y que al usarlas se pierde el miedo que se tiene a enfrentarse a la tecnología. Este temor, que se notó en un número de estudiantes que no cumplieron con todas las actividades propuestas, en las cuales debían usar *microblogs* o *blogs*, puede ser parte de la falta de seguridad que siente frente a lo desconocido, pues la tecnología, para muchos es eso, algo desconocido.

(Me siento) muy bien usando las Web 2.0, creo que a veces no tenemos un contacto con estas herramientas porque nos da miedo enfrentarnos a la tecnología, pero cuando lo hacemos, vemos cuán útil puede ser para nuestras vidas. (Entrevista, pregunta 3, estudiante 8)

Esta fue una de las mayores enseñanzas de uso de estas herramientas; es una manera de acercarse al mundo de los jóvenes que cada día saben más y más de tecnología y en vez de luchar contra estas tecnologías sería bueno hacerlas parte de nuestra práctica pedagógica. (Entrevista, pregunta 9, estudiante 8)

En los ejemplos anteriores evidenciamos que con esta propuesta se logró un cambio de actitud en los estudiantes, dado que reconocen la utilidad de las nuevas herramientas y la

transformación de los procesos de enseñanza aprendizaje de las lenguas, la cual requiere de un docente diestro en el diseño y conocimiento del uso eficiente de la tecnología (Norton & Wiburg, 1998). Veamos lo que dicen otros estudiantes:

The role that we have to develop is the role of a guide, we have to teach to our students how to use all these new technologies. (Sic. Twitter, estudiante 14).

Our role as teachers of the new era is be a guide who review and direct the students' learning by using technological and interactive tools. (Sic. Twitter, estudiante 10)

Especially language teachers must be prepared to manage, and if it is possible, to design and create learning environments using the tools that technology offers in order to optimize the learning process of students making it more meaningful. (Blog, estudiante 18)

Teachers also must get involved in the application of technologies for educational purposes because our participation is vital to give a direction to this kind of projects. (Blog, estudiante 18)

Además de ver las TIC como herramientas para el aprendizaje de las lenguas, los estudiantes también consideran que son una gran fuente de información que les ayuda de manera entretenida en el aprendizaje en otras áreas:

We have another advantage (of ICTs): The free circulation of information. With possibility of acceding to a great quantity of information free, easy, quick way and without having to go very far turns out to be attractive for the students since to investigate using of seekers in Internet, it can turn out to be a entertaining work. The most important aspect is teacher can motivate the students in order to they enrich with their points of view the information that in Internet is possible to find and he/she will promote the suitable use of this one. (Sic. blog, student 1)

I had never imagined but there are lot materials to work in every topic you need. (Sic. blog, estudiante 11)

Hablando de transformación de los procesos de enseñanza aprendizaje, en estos últimos ejemplos se evidencia que los estudiantes son conscientes del cambio de rol del docente, quien ya no será el centro del proceso de enseñanza aprendizaje, sino que guiará al estudiante, quien será el eje del proceso, en el uso de la tecnología.

Los estudiantes salen del contexto diario del aula de clase, la tecnología nos permite una educación descentralizada. (Log 1, pregunta 3, estudiante 4)

New educational technologies do not stop the need of teachers, but require a reaffirmation of their profession. the role of teachers has changed from being an instructor to be a constructor, facilitator, trainer and creator of new learning environments.(Sic. Blog, estudiante 17)

El cambio de actitud se reflejó en el hecho de que muchos de los temas que se discutieron en el blog y en el microblog estuvieran relacionados con el rol de las TIC en la educación, el cambio en los roles del docente y del estudiante en la era de las TIC, etc. Además del cambio de actitud, se notó una posición más crítica de los estudiantes en relación con las herramientas que usan, algunos como docentes en servicio y algunos como futuros docentes.

Considero que incidió para repensar el tipo de herramientas pedagógicas que suelo utilizar y al mismo tiempo tomar ventaja de las TIC para el aula de clase. (Entrevista, pregunta 9, estudiante 6).

Mi conocimiento pedagógico (de las TIC) si se fortaleció e indudablemente cuando comience mi ejercicio docente incluiré ciertas actividades con herramientas de la Web 2.0. (Entrevista, pregunta 10, estudiante 7)

11.6. Componente pedagógico

La pregunta de investigación que se quiere resolver aquí es: ¿Es posible enseñar y aprender una lengua extranjera por medio de herramientas de la web 2.0? Con los datos dados por los estudiantes, podemos evidenciar que ellos consideran que las herramientas sí son útiles a la hora de aprender y enseñar la lengua. Ellos expresaron que durante el curso pudieron ver la utilidad de la Web 2.0 como herramienta pedagógica que potencia la motivación y la innovación en el aprendizaje, que permite aprender y practicar la lengua y la cultura, que apoya la construcción del conocimiento y fomenta el trabajo en equipo, y que promueve la autonomía:

11.6.1. TIC como herramienta de motivación e innovación

Los estudiantes participaron en todas las actividades planeadas con entusiasmo y según ellos lo expresan, motivados hacia el aprendizaje mismo de la lengua y hacia el uso de las

herramientas como herramientas de comunicación auténtica.

Son medios que ayudan a incentivar el interés por el aprendizaje. (Entrevista, Pregunta 3, estudiante 2)

Al publicar mis comentarios e ideas en la red me siento: Muy bien. Porque ha sido una experiencia divertida y cercana al idioma Inglés. (Log 1, pregunta 2, estudiante 9)

Me siento bien usando blogs y microblogs porque lo que publico puede llegar a tener cierta relevancia para otras personas y puede ser visto por más gente a diferencia de las redes sociales donde solo amigos leen mis publicaciones. (Log 2, pregunta 3, estudiante 19)

Sí son útiles para enseñar redacción, gramática, fluidez, etc. Lo más importante es que los estudiantes al ver herramientas de trabajo diferentes al papel, se animan más. (Entrevista, estudiante 13 pregunta 11)

Esa motivación pudo haber sido causada por varias razones; por ejemplo, el hecho de ver sus trabajos publicados en la red y que podían ser leídos por otras personas les permitió ver que el trabajo no era solo para su profesor, sino que otras personas podrían acceder a ellos y comentarlos. Como afirma Warschauer (2000:52), el estudiante se siente motivado cuando encuentra que el propósito de las actividades es relevante social y culturalmente, lo cual se logra con la tecnología.

Es interesante el ver que mi trabajo publicado fuera útil para otras personas que no conocía, ya que personas ajenas a mí comentaron mi texto. (Entrevista, pregunta5, estudiante 6)

(Me sentía) Ansiosa por conocer las opiniones de los demás sobre mis comentarios. (Entrevista, pregunta 5, estudiante 6)

Me gusta (el trabajo con blogging y microblogging); siento que puedo escuchar otras opiniones y opinar acerca de ello. (Entrevista, pregunta 3, estudiante 8)

Leer a otros, es una actividad que hemos perdido por la influencia de los medios masivos que nos alientan a vivir solos, pienso que la experiencia de compartir ideas y de saber lo que los demás piensan al leer sus posts es bastante interesante. (Sic. log 1, pregunta 7, estudiante 7)

El hecho de recibir realimentación de otros compañeros y de la docente, al igual que de otros usuarios y de poder darla a otros usuarios también es factor de motivación:

La posibilidad de vernos enfrentados a comunicarnos utilizando toda la parte gramatical en la escritura de la lengua inglesa y la gran ventaja de poder recibir y aportar de forma positiva en el aprendizaje de las demás personas del grupo. (Log 1, pregunta 1, estudiante 1).

Podemos interactuar con el docente en otros espacios y comunicarle nuestras dudas, dar y solicitar información, etc., y que a esto pueden acceder también los demás compañeros para opinar, aprender e informarse. (Log 1, pregunta 1, estudiante 19).

Otra razón puede ser, de acuerdo con Dornyei (2001), que los estudiantes se sienten motivados debido a que las herramientas aumentan la autoestima y mejoran la autoconfianza.

Al publicar mis comentarios e ideas en la red a través del blog me siento escuchada, siento que hay un lugar para mi opinión y que puedo recibir los comentarios y críticas de la mejor manera para crecer y nutrir mi amor por la lectura y la escritura. (Log 2, pregunta 2, estudiante 8)

Fue motivador debido a que inspira a trabajar más duro e inclusive a atreverse a seguir fortaleciendo el uso académico de una forma más activa. (Entrevista, pregunta 4, estudiante 7).

Porque he notado que recibo menos correcciones de personas que están pendientes de mis errores a la hora de comunicarme con ellos y eso me produce confianza. (Log 1, pregunta 5, estudiante 1).

Publicando los comentarios me siento más confiada. (Log 1, pregunta 3, estudiante 4)

El trabajo con herramientas de la web 2.0 promueve la satisfacción de las necesidades afectivas de los estudiantes, dado que el estudiante puede corregir sus errores sin sentir pena de ser corregido en la clase presencial, lo cual se ha podido evidenciar en los ejemplos anteriores, así como en el siguiente, en el cual estudiante expresa la confianza que le brinda publicar en la red, no solo en la lengua extranjera sino también en la lengua materna.

La práctica de la lengua que se da en la comunicación por microblogs me parece formidable porque así se nos quita el miedo de opinar y de expresarnos ya sea en la lengua materna o en una lengua extranjera (pues pasa en ambos casos). (Log 1, pregunta 4, estudiante 2)

Otra razón de la motivación puede venir de la expectativa que tienen los estudiantes por la información a la cual pueden acceder y también del hecho de que ellos pueden acceder a la información que desean, según sus intereses y sin presión del tiempo, y a que

trabajan a su propio ritmo.

En el curso también se creaba un ambiente de expectativa por querer saber que postearía la profesora o qué tema propondría para el debate, una vez lo proponía hablaba con unos cuantos y al final hacíamos nuestros posts. (Entrevista, pregunta 11, estudiante 7)

I think that new technologies are great, because everybody can choose those kind of topics which they feel more interested about. Also, you don't have the pressure of the time, you can work on your own, and you have access to many interesting articles and books at the same time. (Sic, blog, estudiante 9)

No solo expresan los estudiantes que el uso de las TIC es motivador para ellos, sino que también podría serlo para los demás estudiantes. Esto nos permite que ver que probablemente en el futuro, estos profesores usarán las herramientas con sus estudiantes.

Creo que utilizarlos para la academia sería algo motivador e innovador. (Entrevista, Pregunta 3, estudiante 9).

Este curso me permitió ver cómo se puede sacar provecho de estas herramientas en el ámbito pedagógico para desarrollar una clase de manera diferente y así motivar a los estudiantes en la clase y mostrarles otras formas de usarlas. (Entrevista, pregunta 5, estudiante 14)

As teachers we must take advantage of all these technologies to motivate learning. We have to update all the tools that these technologies offers, to take them to the classroom. We have to take advantage of motivation that it produces in young people to create dynamic activities where they can participate constructing knowledge. (Sic. Blog, estudiante 11)

De la misma manera, los estudiantes opinaron sobre la innovación que traen consigo las herramientas mediadas por TIC. Ellos afirmaron que con el uso de las herramientas el aprendizaje se hace menos monótono y se introduce innovación al proceso de enseñanza aprendizaje, el cual debe ir a la par con los cambios que se van dando en la sociedad:

Por supuesto... uno encuentra potencialidades para desarrollar nuevas propuestas didácticas a través del uso de la web. (Entrevista, pregunta 8, estudiante 15).

Me pareció un trabajo interesante, ya que el aprendizaje no se volvió monótono. (Entrevista, pregunta 4, estudiante 2).

(El trabajo con herramientas ha incidido en mi conocimiento y uso pedagógico de las mismas) porque me abrió la mirada hacia una forma de enseñar que vaya a la par con el mundo y sus cambios culturales y sociales y que más fácil y completo que las mil ayudas que encontramos en la red para innovar y evolucionar los métodos de enseñanza. (Entrevista, pregunta 10, estudiante 10)

In the first place the ICTS is a reality and these generations of students are using them to communicate with others, to share their lives and sometime to learn, so we have to take advantage of these technologies to use them as tools because the traditional teaching of a foreign language is changing according to the ages. (Sic. Blog, estudiante 14)

Innovador, interesante... El aprendizaje es llevado a otros espacios que no son el aula de clase y eso es motivante para nosotros como estudiantes. (Entrevista, pregunta 4, estudiante 11).

Además, son conscientes de la necesidad de que la tecnología sea utilizada para encontrar nuevas estrategias de enseñanza:

Teachers need to use Technology as a tool in order to find new strategies for teaching. (Twitter, estudiante 18).

Me gustó mucho el trabajo; me motivó también desde la perspectiva pedagógica y la perspectiva personal. (Entrevista, pregunta 15, estudiante 8)

The teacher must know the new technologies, and know how to apply technology a particular subject, so the teacher's information have to be pertinent and appropriate. (Sic. Blog, estudiante 4)

... Siempre he pensado que la motivación es un factor muy importante a la hora de aprender y las TIC son una herramienta de las que se puede sacar mucho provecho para motivar el aprendizaje de muchos temas y para acercarse a la realidad y las motivaciones de los estudiantes. (Entrevista, pregunta 9, estudiante 11)

11.6.2. Herramienta de aprendizaje y práctica de la lengua y de la cultura

Los estudiantes consideran las herramientas como facilitadoras del aprendizaje y de la práctica de la lengua en todos sus aspectos: comprensión de escucha, expresión oral, comprensión de lectura, y expresión escrita, así como cultura, vocabulario y gramática, no solo en lengua extranjera, sino también en lengua materna:

Me pareció un trabajo excelente, el cual motivó a la mayoría de compañeros a esforzarse más y a mejorar las distintas habilidades comunicativas. (Entrevista, pregunta 4, Estudiante 11)

De hecho creo que usar este tipo de herramientas hace acrecentar de diferentes maneras el proceso de aprendizaje sea de una lengua materna o de una lengua extranjera. (Entrevista, pregunta 6, estudiante 12)

Lo que me ha llamado la atención de las herramientas es conocer y aprender nuevo vocabulario a través de mis comentarios y los que leo de mis compañeros. (Log 1, estudiante 4, pregunta 1).

Aparte de aprender nuevos temas, las herramientas permitieron a los estudiantes poner en práctica no solo el conocimiento adquirido en la clase, sino también el conocimiento previo que traían a la asignatura, además de desarrollar su pensamiento crítico:

Es un nuevo espacio para practicar lo visto en clase y también para poner en práctica mis conocimientos previos. (Log 2, estudiante 16, pregunta 4)

(ICT) brings many advantages for students, besides creates motivation in them, because they spend time to learning and practicing for themselves the different topics that they like and that the teacher proposes. (Sic. Blog, estudiante 17)

Los estudiantes tienen la posibilidad de desarrollar su pensamiento crítico y poner en práctica lo aprendido en las clases de lengua inglesa. (Log 1, pregunta 4, estudiante 1)

Estimula a los participantes a no solo quedarse con dar un punto de vista sino también a ser sujetos críticos reflexionando y aportando a los comentarios de los demás. (Log 1, pregunta 6, estudiante 6).

Todas las actividades que se llevaron a cabo requerían que los estudiantes se comunicaran publicando sus producciones de manera escrita. Esto, seguramente contribuyó a que las habilidades de la lengua se usaran, se practicaran y se mejoraran de manera integrada, dado que se requería de la lectura para poder expresar luego los puntos de vista, opiniones, etc.

Para los estudiantes, las nuevas herramientas, usadas de manera apropiada, permiten la construcción de un aprendizaje significativo. Esto se logra, de acuerdo con Norton y Wiburg (1998), a que las tecnologías integradas a las experiencias de aprendizaje ayudan al estudiante a resolver problemas reales y a participar en comunidades de conocimiento, todo debido a la diversidad de herramientas mediadas por el ordenador, el cual facilita el acceso a recursos auténticos, o como lo afirma uno de los estudiantes, en contextos de uso diario y naturales:

Sí (las herramientas tecnológicas pueden ser útiles). Si se hace de la forma correcta, los niños y adultos pueden aprender de manera más significativa. (Entrevista, pregunta 11, estudiante 8)

Definitivamente son un medio que facilita la comunicación y que a la vez permite un aprendizaje más productivo, de la mano de un afianzamiento y seguridad sobre lo que se está aprendiendo. (Entrevista, pregunta 3, estudiante 7)

He utilizado lo que he aprendido además de poder expresar mis opiniones con una lengua diferente al español, no solo es aprender mas lengua, es también usarla en un contexto real para apropiarnos de ella. (Sic. Log 1, pregunta 5, estudiante 14).

(La práctica de la lengua a través de las herramientas) es útil porque hace parte de las TIC's, obliga a pensar corto y rápidamente; se aprende a manejar el idioma en contextos ya diarios y naturales. (Log 1, pregunta 4, estudiante 9)

El siguiente ejemplo nos permite ver que además de que los estudiantes pueden utilizar la red para participar de diversos tipos de comunidades del conocimiento, también se puede utilizar para compartir información pedagógica, es decir, desde el punto de vista del docente.

The ICTs are pedagogic tools of great range for teachers and students of the world because they allow that the multi-cultural and the education could be transmitted from generation to generation by only a click. (Sic. Blog, estudiante 1)

Por otra parte, la construcción del aprendizaje significativo se dio fácilmente debido a que hubo posibilidad de interacción entre estudiantes y otros usuarios de las herramientas de la Web 2.0:

La práctica de la lengua es bastante significativa para emplear la escritura de una manera expositiva, crítica, y argumentativa. (Log 2, pregunta 4, estudiante 19).

(El uso de la Web 2.0 tuvo incidencia en mi conocimiento)...sobre todo en el proceso de interacción con otros y que a su vez facilitó procesos de identificación de elementos propios de la cultura extranjera. (Entrevista, Pregunta 6, estudiante 7).

Como vemos en el comentario anterior, también se manifiesta que las herramientas de la Web 2.0 permiten el acceso a y el conocimiento de otras culturas, lo cual da lugar al mejoramiento de la competencia intercultural del individuo. Veamos otros ejemplos:

It is certainly true that interacting with people from other cultures, they open their minds to new concepts and styles. (Blog, estudiante 5).

He aprendido acerca de nuevas culturas además una nueva manera de comunicación y aprendizaje pues ante diferentes dificultades q se puedan llegar a tener en lo académico y presencial, esta herramienta nos ayuda a estar en contacto con los demás y así superar algunos obstáculos. (Log 1, pregunta 2, estudiante 8).

No solo sirven las herramientas como medios para adquirir conocimiento cultural, sino también para dar a conocer la cultura propia, componente esencial en la competencia intercultural del estudiante. Esto se puede evidenciar en lo que comenta un estudiante:

La oportunidad de compartir también la cultura y tradición de mi país, pues la lengua debe ser una herramienta de comunicación y de conexión con los otros mundos dentro de este mundo. (Log 1, pregunta 6, estudiante 8).

Esto también se pudo observar en el trabajo realizado en clase, en la pertinencia de los temas, pues los estudiantes revelaron su preocupación por abordar temas que les ayudaran a mejorar su competencia intercultural.

11.6.3. TIC como herramienta de construcción social de conocimiento y de trabajo colaborativo

Mediante el uso de la red el estudiante se puede sentir parte de una comunidad más grande que la del aula de clase, en la cual unos aprenden de otros, lo cual se evidenció en los datos de los estudiantes:

Uno se siente parte de algo importante, Es una colectividad en la red, distinta a la de hacer amigos y jugar videogames. Es una colectividad académica. (Entrevista, estudiante 10, pregunta 5).

Me sentí muy bien aportando material para el aprendizaje de la lengua de otras personas. (Entrevista, pregunta 5, estudiante 13)

The most wonderful fact that these tools offered is the chance of the cooperative learning method as a way to interact and to gain knowledge from the others and to the others. This is a very important aspect to have into account when using ITC, as teachers or as students. (Blog, estudiante 12).

A través de la interacción que se dio entre los estudiantes, hubo procesos de negociación de significado, de atención a aspectos formales de la lengua y de co-

construcción del significado, procesos que se potencian con el uso de herramientas de TIC (Chappelle, 2003: 57).

El debate virtual es un ejemplo claro del microblog como una propuesta didáctica donde cada participante expresa su punto de vista, y a su vez trabaja de forma cooperativa lo que favorece el intercambio de ideas e incentiva la discusión como punto de encuentro. (Log 1, pregunta 1, estudiante 6).

El trabajo en equipo se potenció reafirmando nuestra esencia de seres sociales y participativos de un proceso evolutivo de aprendizaje. (Entrevista, pregunta 10, estudiante 7).

Los estudiantes tuvieron la oportunidad de corregirse unos a otros, con el fin de llegar a negociación de contenidos y significados. Esto, según ellos fue positivo porque vieron las correcciones de sus compañeros como algo constructivo y se dio dentro de una relación de respeto:

Fue gratificante porque fue un trabajo bien elaborado el que se publicó. Además, mediante esto nuestros compañeros pudieron hacer sus comentarios y críticas constructivas. (Entrevista, pregunta 5, estudiante 4).

Se evidenció el respeto que cada uno de nosotros puede manifestar frente a las opiniones y trabajo de los demás. (Pregunta 10, estudiante 5)

El trabajo con la Web 2.0 ofreció la posibilidad de que los estudiantes utilizaran la lengua de forma interaccional –otros estudiantes y profesor- y transaccional - para desarrollar habilidades de la lengua y construir conocimiento-, las cuales son esenciales para una participación efectiva en el aula de clase, (Butler-Pascoe y Wiburg, 2003:94).

El trabajo realizado en la con la web 2.0 en el aula nos permitió interactuar de manera diferente a la habitual. Durante este proceso, nosotros nos ayudamos entre sí para mejorar nuestro nivel de lengua; hacíamos comentarios constructivos sobre el trabajo y el proceso de cada uno de los estudiantes y esto me parece útil ya que tenemos una opinión diferente sobre nuestro trabajo en la clase. (Entrevista, pregunta 7, estudiante 14).

Favorece el intercambio de ideas e incentiva la práctica del debate como actividad grupal. (Log 1, pregunta 6, estudiante 6).

... como pudimos ver es posible reforzar las áreas de conocimiento de una forma interactiva y llamativa para los estudiantes. (Entrevista, pregunta 9, estudiante 17).

La práctica de la lengua que se da en la comunicación por microblogs me parece atrayente porque permite la interacción entre participantes (maestros y estudiantes) en la búsqueda de la mayor perfección del uso de la lengua inglesa. (Log 2, pregunta 2, estudiante 6)

Podemos interactuar con el docente en otros espacios y comunicarle nuestras dudas, dar y solicitar información, etc., y que a esto pueden acceder también los demás compañeros para opinar, aprender e informarse. (Log 1, pregunta 1, estudiante 19).

Es evidente, con base en los datos recogidos, que las herramientas permiten que los estudiantes colaboren entre sí para mejorar su proceso de aprendizaje:

Uno logra obtener mucha ayuda por parte de los compañeros porque ellos se involucran en el proceso personal de uno y le sugieren que cambie o que mejore algunos aspectos que podrían no estar tan bien en la producción tanto escrita como oral de la lengua inglesa. (Log 2, pregunta 6 estudiante 1).

Fue gratificante ver mi trabajo en la web porque me permitió mejorar mis habilidades comunicativas y además esto permitió que mis compañeros vieran mi trabajo y pudieran hacer algún comentario o corrección que me permitieran mejorar mi nivel de lengua...coevaluación. (Entrevista, pregunta 4, estudiante 14)

I think that in the use of a virtual learning environment, peer support is also very important; participation in student forums involves an exchange of knowledge, learning strategies, and extra materials that may complement the proposed lessons. In general, this cooperative strategy encourages students' commitment to carry out the activities and succeed.(Blog, estudiante 18).

Asimismo, los estudiantes valoran que la comunicación con otras personas se pueda dar de otras maneras, no solo dentro del aula de clase:

Si (mejoré mi relación con el grupo), porque pude estar en contacto con mis compañeros en horarios diferentes a los que nos encontrábamos en clase. (Entrevista, pregunta 11, estudiante 4)

11.6.4. TIC como herramienta que promueve autonomía

El análisis de la información dada por los participantes de este estudio permitió evidenciar que ellos reconocen que el trabajo de aula, complementado por el uso de herramientas de la Web 2.0 les dio la posibilidad de mejorar el trabajo autónomo:

ICTs are a perfect tool for autonomous students. (Blog, estudiante 3)

La interacción es más grande entre estudiantes, además de la implementación del trabajo autónomo por parte de los mismos. Me parece que es una buena estrategia para poner en práctica el inglés fuera de las aulas de clase. (Log 2, pregunta 1, estudiante 18)

Son fundamentales para crear un ambiente de aprendizaje con varias herramientas que motivan los estudiantes a desarrollar el trabajo autónomo y el amor por la cultura y una lengua extranjera. (Entrevista, pregunta 11, estudiante 1)

He incrementado mi trabajo autónomo y en cuanto a conversaciones fuera de los blogs, es decir, con compañeros de mi carrera he visto el avance a nivel de conversación que he alcanzado. (Log 2, pregunta 5, estudiante 18)

This new tools are good for learning ... As students, we should use the best way possible this technological advances and take advantage of them; that means that we will also improve not only our abilities but our autonomous work. (Sic. Blog, estudiante 8)

Como parte del desarrollo de la autonomía en el aprendizaje, podemos evidenciar que los estudiantes consideran las herramientas como recursos útiles en el momento de aumentar la autorregulación del aprendizaje y el monitoreo del mismo:

(Las herramientas de TIC) ayudan al estudiante a autorregularse y autocorregirse. (Entrevista, pregunta 11 estudiante 9)

The ICT era stimulates the students to develop their own learning and cognitive strategies in order to obtain the best results and certainly, it promotes an auto-regulation of the activities that they have to develop. (Sic. Blog, estudiante 1)

Another important achievement is that we can develop an self learning to build knowledge and learn from our mistakes, handle a more personal relationship with peers and teachers and become more self-reliant. technology allows us to be autonomous in our learning and commits us to make good use of tools such as for example, social networks.(Sic. Blog, estudiante 10)

Este trabajo me sirvió para darme cuenta de todos mis errores al escribir un texto más largo y argumentado cuando no tenía el tiempo necesario para esto. (Entrevista, pregunta última, estudiante 10)

De la misma manera, los estudiantes son conscientes de que las nuevas herramientas les dan otras posibilidades de técnicas de estudio y de que su rol como estudiantes ha cambiado, pues ya no dependen del docente para mejorar su aprendizaje:

Hubo un mejoramiento en las técnicas de estudio utilizadas, y eso provoca un conocimiento mejor estructurado. (Entrevista, estudiante 13, pregunta7)

It's a fact that new technologies have offered opportunities in relation to teaching and learning by means of a knowledge built through the interaction with peers and virtual tutors. Therefore, it has

permitted to go beyond the delivery of information that we used to receive from teachers in the schools. Unlike online information has given to a great change on people's lives in relation to the way to interact among people. Taking into account Vigotsky's ideas, "learning is not a result of a single individual; it is rather the interaction among members of communities." (Sic. Blog, estudiante 6)

It has changed to teachers' and students' role play from classrooms to online learning. For instance the blog is known as a new web tool which we use frequently. It has many different issues, where people have had the chance to have self-expression, to write or to share ideas creating discussions which provided a space to give a constructive feedback, accentuating the positive rather than focusing on the negative aspects. Among participants must play the role of collaborator to revise comments for being more critical readers and the same time to be self-critical. (Sic. Blog, estudiante 6)

El trabajo autónomo se da mucho, pues desde el lugar donde estés y en el momento que lo necesites puedes usar estas herramientas en pro del aprendizaje. No tienes que tener constantemente un tutor. (Entrevista, pregunta 11, estudiante 4)

Las estrategias de aprendizaje, que al ser consciente de ellas hacen al estudiante más autónomo, también se potencian mediante el uso de los recursos tecnológicos, como lo manifiesta el estudiante que expresa:

When students start to work by themselves with the help of technological resources, they become more conscious about their own strategies of learning and develop more possibilities of research and problem situations. Their sense of responsibility increases and they undertake the adventure of acting autonomously. They can go to a suitable rhythm for them, according to their time and needs. (Sic, blog, estudiante 5)

Como lo afirman los estudiantes citados a continuación, estas son herramientas que el estudiante puede usar en su casa para practicar y aprender la lengua para no depender totalmente del colegio o de la institución educativa para su aprendizaje:

Pueden ser útiles en la medida que los estudiantes se ven en un ambiente innovador en el que pueden experimentar con sus conocimientos, además, se pueden utilizar para que los estudiantes continúen sus conocimientos en la casa y no se queden solo en el colegio. (Entrevista, pregunta 12, estudiante 15)

The role of the students should be to construct the knowledge; now they can participate, they can create they can be active agents of their own process. Our role might focus to lead the process by the correct way. (Sic. Blog, estudiante 11)

I agree with this new technological world due to brings many advantages for students, besides creates motivation in them, because they spend time to learning and practicing for themselves the different topics that they like and that the teacher proposes, besides they can have their own learning pace. (Sic. Blog, estudiante 16)

Debo confesar que me ha sido de mucha utilidad hacer estos ejercicios pues gracias a estos, he tenido que empezar a buscar más autónomamente vocabulario para poder expresarme con las palabras

correctas, lo que me ha ayudado a adquirir mas competencias en dicha lengua. (Sic. Log 2, pregunta 2, estudiante 18).

Podríamos afirmar que los estudiantes desarrollaron en alguna medida su autonomía en el uso de las herramientas utilizadas en el curso de Competencias en Lengua inglesa, a tal punto que luego tomaron la iniciativa para usarlas en su comunicación en la lengua extranjera:

Como lo dije anteriormente ya entre amigos y compañeros de clase y carrera se empiezan a realizar conversaciones en inglés por medio de los chats. (Entrevista, pregunta 11, estudiante 17)

Puedes estudiar y practicar desde tu casa con otros aprendices. (Log 2, pregunta 4, estudiante 4)

Finalmente, con base en los datos presentados y analizados se puede afirmar que:

En el aspecto lingüístico el curso apoyado en la Web 2.0 tuvo gran incidencia en el desarrollo de la competencia gramatical de los participantes del grupo experimental, dado que mejoraron el uso de la gramática en diversos aspectos y ampliaron su vocabulario sobre diversos temas. Aunque la mejora no fue significativa, disminuyó el número de aspectos en los que se cometió el error y su desempeño mejoró en algunos de los aspectos, tales como adjetivos, categorías morfosintácticas, silabeo, diferencia entre nombres contables y no contables; ortografía, registro, tiempos verbales y conjugación. No obstante, hay que admitir que la diferencia con el grupo de control no fue sustancial.

En relación con el aspecto tecnológico no solo un gran número de estudiantes tuvo conocimiento de las herramientas en esta asignatura, sino que la gran mayoría aprendió a usarlas no solo para fines sociales sino también con fines pedagógicos en el área de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera. Asimismo, como futuros docentes

reflexionaron sobre la necesidad de usarlas también con sus estudiantes, lo cual cambió su percepción sobre las TIC, las cuales eran vistas, antes de la experiencia, con prejuicio y prevención. Este cambio de percepción se evidenció en la afirmación de los estudiantes de que sentían, antes de la experiencia, cierto temor a usar las herramientas, entre otras razones por la falta de conocimiento sobre su uso.

En el aspecto pedagógico a partir del trabajo realizado los estudiantes manifestaron haber aprendido a valorar la Web 2.0 como herramienta pedagógica que potencia la motivación en el estudiante, que permite la innovación en el aprendizaje, que se puede utilizar tanto para aprender como para practicar la lengua extranjera y conocer su cultura. También porque permite construir conocimiento significativo ya sea de manera autónoma o colectiva y porque representa nuevas estrategias de aprendizaje.

CAPÍTULO 12. CONSIDERACIONES FINALES

12.1. Conclusiones

Tras haber analizado e interpretado los resultados cuantitativos y cualitativos de la presente investigación, en este capítulo expondremos de manera detallada las conclusiones finales relacionadas con cada una de las preguntas de la investigación que planteamos responder con la aplicación de herramientas de la Web 2.0 para la mejora de la competencia gramatical de un grupo de estudiantes, docentes en formación y las perspectivas investigativas que se desprenden de todo el estudio. De esta forma, se podría concluir que los efectos del curso apoyado en la Web 2.0, o como lo llamamos en el capítulo de implementación, el ambiente de aprendizaje de lengua apoyado en la tecnología ha sido beneficioso para los estudiantes participantes en cuanto a que influyó determinadamente en su conocimiento lingüístico, tecnológico y pedagógico.

En relación con la primera y segunda preguntas de investigación relacionadas con el aspecto lingüístico, y que indagaban por la posible repercusión del trabajo con blogging y microblogging en la competencia gramatical de un grupo de docentes en formación y por los posibles cambios en la competencia gramatical causados por el uso de blogging y microblogging, podemos afirmar que se experimentó una mejora por parte de los estudiantes en la estructura de la lengua, en el vocabulario, en el uso de signos de puntuación, y en la ortografía, aunque no de manera sustancial.

Como dijimos anteriormente, aunque se han producido cambios en la mejora de algunos aspectos de la gramática de la lengua extranjera, se pudo observar también que tales cambios no fueron ostensibles y que al final del estudio se encontró un gran número de

errores gramaticales, ortográficos y lexicales en los blogs y en los pos tests de los estudiantes. Esto nos lleva a indagar sobre posibles causas de este fenómeno. Por ejemplo, al igual que Carney (2009) comenta, podría ser que aunque los usuarios del intercambio estaban expuestos a nuevas formas lexicales y gramaticales, también estaban expuestos a los errores de sus compañeros de trabajo, lo cual puede, a nuestra manera de ver, incidir en la no evidente mejora de la competencia lingüística.

Otra posible causa de la no consecución de los objetivos planteados es la desventaja que tienen los blogs debida a la falta de continuidad: “The lack of continuity due to the post-comment structure of most blogs. Rather than encouraging ongoing discussion, the post-comment structure leads to interesting yet very short exchanges,” (Carney, 2009:118).

De igual manera, aunque el desempeño en el uso de la lengua a nivel gramatical no se haya dado tal como la investigadora esperaba, se dieron logros en otros aspectos, como el hecho de permitir que los estudiantes se comunicaran a través de herramientas auténticas de comunicación y de aprendizaje a través de las cuales usaron la lengua no como objeto de estudio sino como instrumento; que lograran procesos de conciencia lingüística y de observación, pues tuvieron la oportunidad de enfocarse en rasgos particulares de la lengua en el texto, para hacer descubrimientos sobre su funcionamiento y posteriormente hacer generalizaciones sobre el uso de la misma. También, a través de blogging y microblogging, se integraron las habilidades de la lengua, pues para poder escribir era necesario que los estudiantes leyeran lo que habían publicado su docente y compañeros de clase. Se ofreció al estudiante la oportunidad de cumplir un rol activo dentro del proceso de comunicación en

vez de ser un ente pasivo, al tiempo que se benefició de gran cantidad de input recibido en las dos herramientas.

A la pregunta de investigación sobre si es posible formarse en TIC aplicadas a la enseñanza de la lengua extranjera a través de una asignatura de EFL, se podría responder afirmativamente dado que la evidencia en los datos recogidos demostró que los estudiantes mejoraron su conocimiento de las herramientas que desconocían por completo o que habían oído mencionar pero que no habían utilizado ni como recursos de uso personal ni como recursos pedagógicos. Además, aprendieron a usar las herramientas, *microblogging* y *blogging* con fines pedagógicos, pues las utilizaron para mejorar su aprendizaje como estudiantes de la lengua y también, según la información recogida, manifestaron su intención de usarlas en el futuro como docentes al tiempo que manifestaron su deseo porque tales herramientas, en lugar de ser prohibidas, sean utilizadas por otros docentes, no solo en la enseñanza aprendizaje del inglés sino de otras lenguas y de otras áreas del conocimiento.

Asimismo, aunque hubo algunos estudiantes que manifestaron su temor a enfrentarse a las TIC, podemos afirmar que en general se produjo un cambio de actitud, ya que estos superaron, en cierto grado, su actitud reticente hacia su uso, pues su implementación en la clase les permitió familiarizarse con ellas, perder el temor a usarlas, verlas como herramientas útiles e innovadoras:

Yo no soy muy buena con la tecnología, pero estas herramientas (las que se usaron en el curso) son fáciles de manejar, y entonces empecé a utilizarlas y a aprender sobre ellas. (Entrevista, pregunta 7, estudiante 9).

Sí (tuve dificultad en el uso de todas las herramientas) porque no estaba acostumbrada a este tipo de experiencias, pero la solucioné experimentando con la misma herramienta y... dejándome enseñar por aquellos que tenían mayor conocimiento. (Entrevista, pregunta 13, estudiante 5).

Por otra parte, las herramientas son ahora consideradas por los estudiantes no solo como recursos pedagógicos, sino también como fuentes auténticas de información en cualquier área del conocimiento, que en vez de ser prohibidas en el aula de clase, deben ser explotadas para beneficio de los estudiantes y del docente. Asimismo, los estudiantes consideran las herramientas como recursos innovadores que han cambiado el rol de los participantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje, lo cual exige a los docentes y a los estudiantes nuevas competencias y diferentes funciones en relación con el proceso tradicional de enseñanza aprendizaje.

En lo pedagógico, al responder la pregunta sobre la adquisición de una lengua extranjera por medio de herramientas de la web 2.0 como blogging y microblogging, podemos afirmar que sí es posible, puesto que las herramientas de la Web 2.0 fueron percibidas como recursos que mejoran la motivación, promueven la innovación en el aprendizaje, permiten la práctica de la lengua y de la cultura de manera más contextualizada; facilitan la construcción social del conocimiento significativo y el trabajo colaborativo, así como el trabajo autónomo.

En relación con la motivación, las herramientas de la Web 2.0 fueron un medio auténtico de comunicación que permitieron a los estudiantes publicar sus trabajos en la red para que fueran leídos por otros usuarios de la misma. El hecho de escribir en el blog o en el microblog para una audiencia real y no únicamente para el docente, como ocurre con la escritura tradicional, hace que el estudiante se sienta motivado al usar las herramientas. De la misma manera, la motivación aumentó debido a que las herramientas ayudaron a

mejorar la autoestima y la autoconfianza de los estudiantes, dado que ellos pueden corregir sus errores sin sentir el temor de ser corregidos en un aula de clase delante de todos sus compañeros, hecho que lo puede afectar en su parte afectiva.

Además de los aspectos anteriores, el uso de las herramientas motivó a los estudiantes en su aprendizaje puesto que, como ellos lo afirmaron, podían acceder a todo tipo de información de interés y de manera asincrónica, sin la presión del tiempo.

La motivación se evidenció también en que los estudiantes que participaron en todo el proceso estuvieron entusiasmados por desarrollar todas las actividades propuestas por la docente investigadora, en que algunos consideraron que las herramientas inyectaron variedad en el proceso de aprendizaje; en que afirmaron haber participado de trabajos colaborativos que les permitieron construir conocimiento de manera colectiva y se mostraron interesados y motivados para usar las herramientas en su futuro como docentes de lengua extranjera.

En cuanto a las herramientas, percibidas como recursos innovadores, estas fueron catalogadas como posibilidades dentro del aula de clase que hacen el aprendizaje menos monótono y que deben ir a la par con los cambios que se están dando en los procesos de enseñanza aprendizaje. Además son vistas como fuente de búsqueda de nuevas y diversas estrategias de aprendizaje.

Un tercer aspecto es el que tiene que ver con las herramientas como recursos que facilitan el aprendizaje y la práctica de la lengua en todos sus aspectos: comprensión de escucha, expresión oral, comprensión de lectura, y expresión escrita, vocabulario y

gramática, no solo en lengua extranjera, sino también en lengua materna y adquisición de la competencia intercultural. No solo permiten las herramientas aprender la lengua, sino que ayudan a poner en práctica los conocimientos previos que el estudiante ha adquirido mediante la integración de habilidades, pues en nuestro caso, las herramientas implementadas fomentan al tiempo la competencia lectora y de la producción escrita. Al respecto del tema cultural se demostró que las herramientas promueven el desarrollo de la competencia intercultural dado que los estudiantes afirman haber tenido acceso a la cultura extranjera, además de poder compartir con otros usuarios aspectos de la cultura propia.

Otro aspecto mencionado como logrado por el uso de las herramientas fue el de la construcción del aprendizaje significativo dado que la intervención pedagógica promovió un ambiente en el cual las tecnologías fueron integradas a experiencias de aprendizaje que ayudaron al estudiante a resolver problemas reales y a participar en comunidades de conocimiento, todo debido a la diversidad de herramientas mediadas por el ordenador, el cual facilita el acceso a recursos auténticos en contextos de uso diario y naturales. Esa construcción de conocimiento también se dio de manera social debido a la posibilidad de interacción a través de la red entre estudiantes - docente y estudiantes – estudiantes.

A través del uso de las herramientas de la Web 2.0 los estudiantes tuvieron la posibilidad de utilizar la lengua de forma interaccional para comunicarse con otros estudiantes y el profesor y de manera transaccional, para desarrollar habilidades de la lengua y construir conocimiento, procesos esenciales para una participación efectiva en el aula de clase.

Aunque el objetivo de la implementación pedagógica de este proyecto no era fomentar el trabajo colaborativo, los estudiantes catalogaron las herramientas como recursos que promueven este tipo de trabajo que a su vez ayuda a mejorar el aprendizaje porque estas facilitan la entrega de realimentación y porque se pueden compartir conocimientos y estrategias de aprendizaje, así como materiales.

Finalmente, la autonomía se incrementó debido a la implementación de las herramientas, las cuales pueden usarse fuera del aula de clase para poner en práctica la lengua, es decir el estudiante ya no depende únicamente del espacio cerrado del aula para comunicarse con los mismos interlocutores de siempre, el docente y los compañeros, sino que hay otros usuarios de la red, que pueden ser hablantes nativos o no, aprendices de la lengua o usuarios en general con quienes puede comunicarse de manera auténtica.

Además, como parte del desarrollo de la autonomía en el aprendizaje, los estudiantes son conscientes de que las herramientas les ayudaron a autocorregirse, a autorregular su aprendizaje, a ser conscientes de las estrategias de aprendizaje y a utilizar los recursos de manera apropiada y de que su rol como estudiantes ha cambiado considerando que los ambientes mediados por TIC han hecho que el estudiante sea el autor de su propio aprendizaje y no su docente o tutor.

Por otra parte, y en relación con el análisis de necesidades planteadas al inicio de nuestra investigación, se podría afirmar que no existe una relación directa entre las directrices del MEN y el desarrollo profesional de docentes en TIC ya que hasta el momento el uso de las TIC en el aprendizaje de la lengua extranjera en la actualidad

educativa colombiana parece ser muy limitado e insuficiente, a pesar de los esfuerzos que realiza el mencionado ministerio.

Podemos concluir así pues, que a pesar de que las intenciones del MEN en un principio eran buenas, existe aún un gran número de docentes que expresan la falta de capacitación y apoyo metodológico. Puede suceder que falten planes de acción concretos, que por razones para nosotros desconocidas, como la falta apoyo económico, no se puedan integrar las TIC al trabajo pedagógico del aula de inglés. Es posible, también, que el mismo MEN y la SED no estén convencidos del papel que juegan tales herramientas en la mejora de procesos de aprendizaje, tal como lo expresa un docente:

(No he recibido apoyo metodológico...)...“Debido a que aún no se está seguro que sean útiles en nuestro quehacer (por parte de las SED)”. (Encuesta, pregunta 6, profesor 10).

Creemos que las instituciones encuentran dificultades para la incorporación de las TIC, entre las que pueden señalarse: Falta de una estrategia institucional, fuerte resistencia del personal académico y administrativo y, a veces, falta de provisión de los dineros necesarios.

La integración de Internet o de cualquier nueva tecnología al entorno educativo no resulta una tarea fácil por varios motivos: hay muchos profesores reacios a la utilización de dichas nuevas tecnologías por desconocimiento de las mismas o porque no saben cómo aprovechar sus beneficios con fines pedagógicos.

Es posible que se haya mejorado la infraestructura en algunos colegios, pero la cobertura es baja, si tenemos en cuenta que de los 28 colegios encuestados, ninguno de ellos cuenta

con un Centro de Recursos de Idiomas, aula que el MEN se ha propuesto implementar como parte de la infraestructura para el Fortalecimiento de una segunda Lengua. Otra de las razones que nos permite afirmar que no existe correspondencia alguna entre lo que dicta el MEN y lo que realmente se ha constatado, de acuerdo con lo que afirmaron los docentes, es la falta de cursos de capacitación, de reciclaje o de desarrollo profesional que formen a los docentes en el manejo de las TIC para mejorar procesos de aprendizaje. Es decir, no hay suficiente apoyo metodológico por parte de las instancias gubernamentales, lo cual hace que la gran mayoría de los docentes use las herramientas de TIC en su vida personal, pero no en su quehacer docente, por no tener los conocimientos para ello.

Incluso teniendo los equipos y la infraestructura apropiados, esto no es suficiente, si no se poseen los conocimientos necesarios para emplearlos en la mejora de los procesos de enseñanza aprendizaje. Compartimos la opinión de Cuban (2001), quien habla del fenómeno de infrautilización, el cual se caracteriza por la gran inversión en la compra de equipos que no son realmente usados por los docentes. Tampoco bastaría que los docentes conocieran el funcionamiento de un ordenador, si desconocen cómo utilizarlo pedagógicamente aplicando unas herramientas acordes con el mundo en el que vivimos (Franklin 2005).

Es necesario que desde las instancias gubernamentales involucradas en la toma de decisiones relacionadas con la enseñanza de la lengua extranjera, como son el MEN y la SED, se tracen planes de acción a corto y largo plazo que propendan por alcanzar las metas propuestas en el Programa Nacional de Nuevas tecnologías, relacionadas con una infraestructura de calidad y con el uso y la apropiación de la tecnología mediante

programas de desarrollo profesional de **formación, soporte y acompañamiento** a docentes y directivos en el uso de nuevas tecnologías.

12.2. Implicaciones sobre desarrollo profesional en TIC

Algunas sugerencias que podemos hacer al MEN y a la SED sobre tales planes de acción son las siguientes:

- a. Realizar un estudio sobre la incidencia de las TIC en el aprendizaje de la lengua extranjera, específicamente, pues el *Programa Nacional de Nuevas Tecnologías* se refiere al uso de dichas herramientas en todas las áreas del conocimiento. Recordemos que el estudio hecho por Caballero, Prada, Vera y Ramírez (2007) sobre competencias sobre TIC a nivel de Colombia nos muestra que de 136 experiencias educativas con uso de TIC en la educación preescolar, básica y media del sistema educativo colombiano llevadas a cabo por docentes, solo dos de ellas se referían a inglés o a otra lengua extranjera.

Mientras las instancias gubernamentales no sean conscientes del papel que juegan las TIC en el aprendizaje y la práctica de la lengua extranjera, ni de su valor como herramienta de enseñanza, será difícil cambiar la actitud reticente de los docentes para usarlas y será difícil lograr implementarlas en la educación pública en general.

- b. Mejorar la infraestructura, racionalizar la compra de equipos adecuados para dotar de mayor cobertura tecnológica a Bogotá y así como también mejorar su conectividad a la red, ya que muchos docentes informaron sobre problemas al respecto.

- c. Crear cursos o programas de formación en tecnología informática para propósitos profesionales con ciertas características que los harían más útiles para los docentes:
- Énfasis en la práctica. Los cursos no deberían quedarse en conocimientos teóricos sobre el uso de TIC, sino que deben ser más prácticos de forma que el docente aplique la herramienta que ha aprendido a manejar con un grupo real de estudiantes. Aparte del uso personal que el docente aprenda a darle a determinada herramienta, se debe intensificar su conocimiento pedagógico. En otras palabras, se le debe instruir al docente sobre cómo utilizar las herramientas para aprender, practicar y evaluar cada una de las habilidades de la lengua, la gramática, la cultura, etc. y también, siguiendo a Majó y Marqués (2002), se le debe dar apoyo metodológico en el diseño de materiales de aprendizaje que involucren las TIC, en cómo asesorar y guiar a los estudiantes en el uso de TIC; en cómo usar las TIC para prestar el servicio de tutorías telemáticas a los estudiantes, etc.
 - Continuidad y seguimiento académico por parte de los instructores o personas encargadas del desarrollo profesional. Es decir, los cursos no deberían culminar en la “entrega” de unos conocimientos a los docentes, sino que debería haber un seguimiento en el aula de clase con el fin de examinar la manera cómo los docentes usan las herramientas, y no solo por un corto lapso, sino por periodos largos, de tal forma que realmente se vea si el docente se ha “apropiado” de las herramientas y las usa como recursos esenciales en su quehacer diario.
 - Investigación mediante comunidades de aprendizaje. Para facilitar el uso continuo de las TIC por parte de los docentes de lengua extranjera, deberían

elaborarse proyectos de investigación centrados en la formación interna de los profesionales de las instituciones, en los cuales se socialicen las experiencias de los docentes y se busque solucionar problemáticas relacionadas con el aprendizaje de la lengua mediado por las TIC de manera colaborativa entre colegas ya sean del mismo colegio o de otros colegios. Esto podría ser promovido por el MEN o la SED, o por los mismos docentes.

- Cambio de actitud frente a las TIC. Los cursos de desarrollo profesional o de capacitación deberían tener un componente de concienciación sobre el papel que juegan estas herramientas en el aprendizaje de la lengua, en la innovación en la enseñanza, y en la misma motivación de los estudiantes y el dinamismo en los procesos de enseñanza aprendizaje. Sin este componente, será difícil que los docentes cambien su actitud renuente a usarlas, dado que algunos docentes piensan que “la tecnología puede reemplazar al maestro”, (Caballero, Prada, Vera y Ramírez, 2007:47), otros sienten temor de usarlas porque piensan que los estudiantes son más diestros en su utilización; otros piensan que no van a ser capaces de utilizarlas porque pertenecen a una generación no digital, etc.

En este proceso de concienciación es esencial mostrar al docente que su rol en la era de las TIC, así como el rol de los estudiantes ha cambiado y que por tanto, se debe ajustar a las nuevas dinámicas de la educación actual, la cual debe apoyarse en el uso de las herramientas mediadas por TIC, quiéralo o no el docente.

- Atención a las necesidades de cada disciplina. Se deben planear e implementar cursos que obedezcan a las necesidades de los docentes y de los estudiantes según cada área del conocimiento. La lengua extranjera no se aprende de la misma manera como se aprende álgebra, ciencias, o cualquier otra área. Por lo tanto, los cursos de desarrollo profesional en TIC para docentes de lengua extranjera deben enseñarles cómo usar estas herramientas exactamente para lograr procesos cognitivos de aprendizaje de la lengua en sus estudiantes.
- d. Comenzar la formación docente en TIC en los programas de licenciatura de las universidades tanto públicas como privadas, así como en las escuelas normales, estas últimas instituciones autorizadas para formar educadores en el nivel de preescolar y básica primaria. Debería haber una reestructuración en la malla curricular de estos programas, de tal manera que se incluyan cursos en los que se enseñe al futuro docente sobre las TIC como herramientas pedagógicas esenciales en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera. Como mencionamos en el marco teórico, solo seis de las doce universidades formadoras de docentes de Bogotá contempla algún curso en el uso de TIC.

Si no se lograra conseguir incluir la mayoría de estos aspectos en los programas de formación de docentes, sería poco probable lograr que los docentes en ejercicio, puedan acceder a programas o cursos de desarrollo profesoral que los forme en el uso de TIC.

Sin embargo, si existe cierto interés por parte de los formadores de los futuros docentes en que éstos aprendan a usar las herramientas en su vida profesional más inmediata, deben

ser los primeros quienes los orienten y lo asesoren al respecto. De ahí que también se haga necesaria la formación, capacitación o actualización de docentes universitarios.

12.3. Mi experiencia como investigadora

Este trabajo me ha permitido aprender que un proceso de investigación es una aventura en la que se puede o no lograr los objetivos que el investigador se ha trazado y que muchas veces no se da tal cual se ha planeado, pues algunas veces los errores en la planeación conllevan a modificar el plan de acción con el fin de mejorar el estudio.

En algunos momentos del camino emergen situaciones inesperadas que obligan a modificar el plan de acción. Por ejemplo, el hecho de que no todos los estudiantes del grupo quisieran participar en el estudio hizo que solo se contara con 18 personas al final para el análisis de datos; algunos participantes, muy pocos, que iniciaron las actividades de la implementación no quisieron terminar pues fueron reacias a trabajar con las TIC y manifestaron su incomodidad hacia estas herramientas. Esa actitud me enseñó que lo que uno como investigador ve como positivo, puede ser considerado como algo negativo, y que no se debe insistir en mostrar la visión propia, sino con resultados.

Por otra parte, uno de los elementos que me brindó mejorar mi perspectiva de las herramientas mediadas por las TIC y particularmente de la Web 2.0 fue la elaboración del marco teórico, pues me permitió elaborar una conceptualización de las mismas como herramientas de comunicación, de aprendizaje, de consolidación de comunidades de conocimiento, dada la lectura de diversas fuentes que las han trabajado tanto desde lo teórico como desde lo práctico.

12.4. Líneas de investigación futura

A continuación presentaremos algunos interrogantes que se originan a partir de este estudio de investigación y que permitirán buscar cierta continuidad en los aprendizajes adquiridos, y que por tanto, podrían enriquecer el campo de la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas y el campo del desarrollo profesional docente.

En el campo de la lengua extranjera:

¿Qué posible impacto tendría el uso de microblogging en la competencia pragmática de la lengua extranjera?

¿Qué posible impacto tendría el uso de blogging en la competencia pragmática de la lengua extranjera?

¿Qué efecto tendría el uso de microblogging en la competencia intercultural de un estudiante de una lengua extranjera?

¿Qué efecto tendría el uso de microblogging en la competencia intercultural de un estudiante de una lengua extranjera?

En el campo del desarrollo profesional docente:

¿Las instituciones formadoras de docentes están formando a los futuros docentes en el uso de las TIC o están dejando esa tarea a los entes gubernamentales?

¿Los docentes formadores de maestros, es decir aquellos que laboran en las instituciones universitarias y normales superiores, tienen el conocimiento necesario sobre el uso de las TIC, para reproducirlo en sus estudiantes, futuros docentes?

¿La formación que se da en los programas de licenciatura está acorde a los intereses y a las necesidades de una sociedad digital?

¿Qué razones llevan a los docentes a no usar las TIC en sus procesos de aprendizaje?

REFERENCIAS

- Abdous, M., Camarena, M. & Facer B. (2009). MALL Technology: Use of Academic Podcasting in the Foreign Language Classroom. *_ReCALL_* 21.1 76.
- Ackerman, J. (2006) . Motivation for writing through blogs. Visitado el 15 de marzo de 2012 en <http://etd.ohiolink.edu/send-pdf.cgi/Ackerman%20Jay%20D.pdf?bgsu1151331882>
- Aljumah, F. (2012). Saudi Learner Perceptions and Attitudes towards the Use of Blogs in Teaching English Writing Course for EFL Majors at Qassim University. *Canadian Center of Science and Education*. Vol. 5, No. 1. Visitado el 3 de marzo de 2012 en <http://ccsenet.org/journal/index.php/elt/article/view/13881/9527>
- Alm, A. (2009). Blogs as protected spaces for language learners. In Same places, different spaces. *Proceedings ascilite Auckland 2009*. Visitado el 13 de enero de 2012 en <http://www.ascilite.org.au/conferences/auckland09/procs/alm.pdf>
- Anderson, P. (2007). What is Web 2.0? Ideas, technologies and implications for education. *JISC Technology and Standards Watch*. Visitado el 3 de julio de 2012 en <http://www.jisc.ac.uk/media/documents/techwatch/tsw0701b.pdf>
- Anderson, T. y Garrison, D. R. (1998). Learning in a networked world: New roles and responsibilities. In Gibson, C.C. (Ed.). *Distance Learners in higher education: Institutional response for quality outcomes*. WI: Atwood Publishing.
- Arndt, V., Harvey, P. & Nuttall, J. (2000). *Alive to Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bachman, L.F. (1990). *Fundamental considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Barletta, N. (2009). Competencia intercultural: otro desafío. *Profile* 11, Bogotá:

143 – 158.

- Baron, R. A. & Byrne, D. (1997). *Social psychology*. Eighth edition. Boston: Allyn & Bacon.
- Barnes, K., Marateo, R. y S. Ferris. (2007). Teaching and learning with the net generation. *Innovate* 3 (4). Visitado el 13 de agosto de 2010 en <http://www.innovateonline.info/index.php?view=articleid=382>
- Bautista, J.R., Martínez, R., & Sainz, M. (Sin año). *La evaluación de materiales didácticos para la educación a distancia*. España: UNED
- Benítez, R. (2000). *La educación virtual. Desafío para la construcción de culturas e identidades*. 2000. Visitado el 1 de julio de 2010 en http://investigacion.ilce.edu.mx/panel_control/doc/c37laeducacionvirtualq.pdf
- Berners-Lee, T. (2000). *Weaving the Web: The original design and ultimate destiny of the World Wide Web by its inventor*. San Francisco: Harper Collins.
- Blackstone, B., Spiri, J. & Naganuma, N. (2007). Blogs in English language teaching and learning: Pedagogical uses and student responses. *Reflections on English Language Teaching*, Vol. 6, No. 2, pp. 1–20.
- Blake, R. (2000). Computer mediated communication: a window on 12 Spanish interlanguage. *Language learning and technology*. 4, 1, 120-136
- Blood, R. (2000). Weblogs: A history and perspective. En *We've got blog*. Estados Unidos de América: Perseus Publishing.
- Bloomberg, L. D., & Volpe, M. (2008). *Completing your qualitative dissertation : A roadmap from beginning to end*. London: Sage Publications.
- Bolitho, R., Carter, R., Hughes, R., Ivanič, R., Masuhara, H. & Tomlinson. B. (2003). Ten questions about language awareness. *ELT Journal*. 57-3. Oxford University Press.

- Bolívar, A. (2008). El discurso de las competencias en España: educación básica y educación superior. *Red U. Revista de Docencia Universitaria*. Número monográfico 2. Visitado el 20 de febrero de 2010 en http://www.um.es/ead/Red_U/m2/bolivar.pdf
- Borau, K., Ullrich, C., Feng, J., & Shen, R. (2009). Microblogging for Language Learning: Using Twitter to Train Communicative and Cultural Competence. Visitado el 1 de marzo de 2010 en <http://www.carstenullrich.net/pubs/Borau09Microblogging.pdf>
- Brogan, C. (2008). Fifty ways to use Twitter for business. Visitado el 20 de marzo de 2011 en <http://socialcomputingmagazine.com/viewcolumn.cfm?colid=592>
- Brown, D. H. (1994). *Teaching by principles. An interactive approach to language pedagogy*. Englewood Cliffs, N. J. Prentice Hall Regents.
- Burns, A. (2003). *Collaborative action research for English language teachers*. Cambridge: CUP.
- Burns, A. (2010). *Doing action research in English language teaching. A guide for practitioners*. N.Y.: Routledge
- Butler-Pascoe, M. & Wiburg, K. (2003). *Technology and teaching English language learning*. New York: A & B.
- Caballero, P., Prada, M., Vera, E. & Ramírez, J. (2007). *Políticas y prácticas pedagógicas: Las Competencias en TIC en educación*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Cabero, J. (2002). Mitos de la sociedad de la información: sus impactos en la educación. En: Aguiar, M. (Coord). *Cultura y educación en la sociedad de la información*. A Coruña, Netbiblo, 17-38.

- Cabezas, C. (2008). Leer y escribir en la Web social: Uso de Blogs, Wikis y Multimedia compartida en educación. *Serie Bibliotecología y Gestión de Información*, 35, 1-16.
- Cabré, T. y Gómez de Enterría, J. (2006). *La enseñanza de los Lenguajes de Especialidad: La simulación global*. Madrid: Gredos.
- Camacho, K. (2005). La brecha digital en Palabras en juego coordinado por Ambrosi, A., Peugeot, V. y Pimienta, D. C y F Éditions.
- Camilleri, M., Ford, P., Leja, H. & Sollars, V. (2007). *Blogs: web journals in language education*. European Center for Modern Languages. Council of Europe Publishing.
- Campbell, A. P. (2003). Weblogs for use with ESL classes. *The Internet TESL Journal*, v. 9, n. 2. Visitado el 3 de agosto de 2010 en: <http://iteslj.org/Techniques/Campbell-Weblogs.html>
- Campbell, D. & Stanley, J. (2001). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing, *Applied Linguistics* 1.
- Cantalops, E., González, R., & Yáñez, E. (1999). Aprendizaje de Lenguas Europeas con Ordenador e Internet. *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera I. Actas del X Congreso Internacional de ASELE*. Cádiz: Universidad de Cádiz.
- Carney, N. (2009). Language Study through Blog Exchanges. Kwansai Gakuin University. Japan 10-120. Visitado el 1 de mayo de 2011 en <http://wirelessready.nucba.ac.jp/Carney.pdf>

- Carney, N. (2009). Blogging in foreign language education. In M. Thomas (Ed), *Handbook of research on Web 2.0 and second language learning*. IGI Global, 292-312.
- Casal Madinabeitia, S. (2007). The integrated curriculum, CLIL and constructivism. *Revista española de lingüística aplicada*. Visitado el 2 de marzo de 2010 en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=2575494>
- Casanovas, M. (2002). Internet en la didáctica de las lenguas extranjeras: un paso adelante. *Íkala. Revista de lenguaje y cultura*, 7 (13).
- Chapelle, C. (2003). *English language learning and technology*. Philadelphia: John Benjamins Publishing Co.
- Chapelle, C. (2005). *Computer applications in second language acquisition. Foundations for teaching, testing and research*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chen, G. M. (2011). Tweet this: A uses and gratifications perspective on how active twitter use gratifies a need to connect with others. *Computers in Human Behavior*, 27(2), 755-762.
- Chomsky, N. (1972). *Studies on Semantics in Generative Grammar*. The Hague: Mouton.
- Clavijo, A. Quintana, A. & Quintero, L. M. (2011). *Enseñanza del inglés y medios digitales. Nuevos retos y posibilidades para la escuela*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (1994). *Research methods in education*. London: Routledge.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2005). *Research methods in education*. London: Routledge

- Corder, S. P. (1967). The Significance of Learners' Errors. En *IRAL*, 5, pp. 161-170, recogido en Corder, S. P. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- Council of Europe, (2001). *Common European Framework of Reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Creswell, J. W., (2002). *Educational Research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. NJ: Merrill/Pearson.
- Cuban, L. (2001). *Oversold and Underused: Computers in Classroom*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cunningham, K. (2000). Integrating CALL into the writing curriculum. *The Internet TESL Journal*, VI (5). Visitado el 25 de febrero de 2010 en <http://iteslj.org/Articles/Cunningham-CALLWriting/>
- Dave (2008). Twitter for Academia. Twitter by Dave. Visitado el 2 de junio de 2010 en <http://academhack.outsidethetext.com/home/2008/twitter-for-academia/>
- De Haro, J.J. (2009). Microblogging para la educación. *Educativa: Blog sobre calidad e innovación en educación secundaria*. Visitado el 12 de febrero de 2012 en <http://jjdeharo.blogspot.com/2009/08/microblogging-para-la-educacion.html>
- De Haro, J.J. (2011). “Mapas conceptuales sobre microblogging educativo”. En de Haro, J.J., *Educativa. Blog sobre calidad e innovación en educación secundaria*. Visitado el 6 de julio de 2012 en <http://jjdeharo.blogspot.com/2011/04/mapas-conceptuales-sobre-microblogging.html>
- De la Torre, A. (2006). Web educativa 2.0. *EduTec. Revista electrónica de tecnología educativa*, 20. Visitado el 7 de julio de 2010 en <http://www.uib.es/depart/gte/gte/edutec-e/revelec20/anibal20.htm>

- Deng, L. & Yuen, A. (2011). Towards a framework for educational affordances of blogs. *Computers and education*, 56, 2, 441-451.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (1994) Introduction: entering the field of qualitative research. In N.K. Denzin y Y Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage publications, Inc. 1-17
- Diaz-Maggioli, G. (2003). Professional development for language teachers. *ERIC Digest*.EDO-FL-03-03. Visitado el 9 de marzo de 2010 en http://www.cal.org/resources/Digest/digest_pdfs/0303diaz.pdf
- Donmall, B. (1985). Language awareness. *NCLE papers and report 6*. London: Centre for information on language teaching and research.
- Dornyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Doughty, C. (2001). Cognitive underpinning of focus on form. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction* (pp. 206-257). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Doughty, C. & Long, M. (2003).Optimal psycholinguistic environments for distance foreign language learning. *Language learning*, 7 (3). 50-80
- Dudeny, G. (2007). *The Internet and the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dudeny, G. & Hockly, N. (2007). *How to teach English with technology*. Malaysia: Pearson-Longman.
- Dulay, H., Burt, M. & Krashen, S. (1982). *Language Two*. Oxford: Oxford University Press.

- Egbert, J. y Petrie, G. (2005). *CALL research perspectives*. U.S.A. Lawrence Erlbaum Associates.
- Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Buckingham: Open University Press.
- Ellis, R. (1997). *Second Language research and language teaching*. Oxford University Press.
- Ellis, R. (1999). *Learning a second language through interaction*. Amsterdam: John Benjamins.
- Estraño, A. (1985). Investigaciones en orientación para la acción. *Paradigma*. Vol. IV. Nos. 1, 2, 3. Abril-diciembre. P. 7-15
- Fainholc, B. (2011). Un análisis contemporáneo del Twitter. *RED, Revista de Educación a Distancia*. Número 26. 15 de mayo de 2011. Visitado el 11 de noviembre de 2011 en <http://www.um.es/ead/red/26/>
- Fellner, T., & Apple, M. (2006). Developing writing fluency and lexical complexity with blogs. *The JALT CALL Journal*, 2(1), 15-26. Visitado el 15 de enero de 2012 en http://jaltcall.org/journal/articles/2_1_Fellner.pdf
- Ferdig, R. E., & Trammell, K. D. (2004). Content delivery in the “Blogosphere.” *Technological Horizons in Education Journal*. Visitado on July 5, 2010 from <http://www.thejournal.com/magazine/vault/articleprintversion.cfm?aid=4677>
- Flick, U. (2007). *Designing qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Fogarty, R. (1994). *How to Teach for Metacognitive Reflection*. Hawler Brownlow Education.
- Fornara, F. (2010). El bazar de los locos: Un proyecto de escritura colaborativa. Visitado el 28 de junio en http://www.elbazardeloslocos.org/?page_id=748

- Fosnot, C. (1989). *Enquiring teachers, enquiring learners: A constructivist approach for teaching*. N. Y.: Teachers college press.
- Franklin, C. (2005). Factors that influence elementary teachers' use of computers. *American Educational Research Association. Annual Conference, 2005*. 1-39
- Freeman, D. (1998). *Doing teacher research. From inquiry to understanding*. Canada: Newbury House Teacher Development. Heinle y Heinle.
- Garret, N. (1988). Computers in foreign language education: Teaching, learning and language acquisition research. *ADFL Bulletin* 19, 3: 6 -12. Visitado el 16 de agosto de 2010 en <http://web2.adfl.org/adfl/bulletin/v19n3/193006.htm>
- Gass, S. (1997). *Input, interaction, and the second language learner*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Godwin-Jones, R. (2003). Blogs and wikis: Environments for on-line collaboration. *Language Learning & Technology*, 7(2), 12-16. <http://llt.msu.edu/vol7num2/emerging/default.html>
- Gumbrecht, M. (2004). Blogs as 'protected space'. Talk given at Workshop on the Weblogging ecosystem: Aggregation, Analysis, and Dynamics at the World Wide Web Conference, New York, NY. Visitado el 22 de febrero de 2009 en <http://psychology.stanford.edu/~mgumbrec/>
- Guzzo, E. (Sin Fecha). *La web 2.0 y las posibilidades didácticas para la enseñanza del español*. (C. U. Newton Paiva/ ETFG- Sebrae- Mg). Visitado el 5 de julio de 2010 http://www.letras.ufmg.br/espanhol/Anais/anais_paginas%20_2502-3078/La%20web%202.0.pdf
- Hawkins, E. (1984). *Awareness of language. An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hernández, P. (2007). Tendencias de Web 2.0 aplicadas a la educación en línea. En: *No Solo Usabilidad*, 6. Visitado el 20 de julio de 2010 en <http://www.nosolousabilidad.com/articulos/web20.htm>

Herrera, F. J. (2007). "Web 2.0 y Didáctica De Las Lenguas." *_Glosas didácticas: revista electrónica internacional de didáctica de las lenguas y sus culturas_* invierno 2007: 18-26. Visitado el 2 de abril de 2010 en <http://www.um.es/glosasdidacticas/gd16/02herrera.pdf>

Hita, G. (2004). La enseñanza comunicativa de idiomas en internet. Características de los materiales y propuesta didáctica. *Red Electrónica de Didáctica del español como lengua extranjera*. Madrid: Instituto Cervantes. Visitado el 20 de mayo de 2010 en http://www.educacion.es/redele/biblioteca/hita/hita_capitulo4.pdf

Huffaker, D. (2005). *The educated blogger: Using weblogs to promote Literacy in the classroom*. *AACE Journal*, 13(2), 91-98. Visitado en 1 de marzo de 2012 en firstmonday.org/htbin/cgiwrap/bin/ojs/index.php/fm/.../1076

Hurd, S. (2007). Anxiety and Non-anxiety in a Distance Language Learning Environment: The Distance Factor as a Modifying Influence. *System* 35.4: 487-508.

Hymes, D. (1973). "On communicative competence," in *Sociolinguistics*, J. B. Eds. Harmondsworth: Penguin

Instituto Cervantes. Centro Virtual Cervantes. *Conciencia lingüística*. Visitado el 1 de marzo de 2012 en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/conciencialinguistica.htm

- Instituto Cervantes. Centro Virtual Cervantes. Competencia estratégica. Visitado el 1 de Julio de 2011 en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciaestrategica.htm
- Islam, C. & Timmis, I. (sin año). The lexical approach. Visitado el 4 de marzo de 2012 en <http://www.teachingenglish.org.uk/articles/lexical-approach-2-what-does-lexical-approach-look>
- Jansen, B. J., Zhang, M., Sobel, K., & Chowdury, A. (2009). Twitter power: Tweets as electronic word of mouth. *Journal of the American Society for Information Science & Technology*, 60(11), 2169-2188.
- Johnson, K. (1981). Some background, some key terms and some definitions. In Johnson, K. and Morrow, K. (eds. 1981) *Communication in the classroom*. London: Longman.
- Jonassen, D.H. (1996). *Computers in the classroom. Mindtools for critical thinking*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Jonassen, D.H., & Reeves, T. C. (1996). Learning with technology: Using computers as cognitive tools. In D.H. Jonassen (Ed.), *Handbook of research for educational communications and technology* (pp. 693-719). New York: Macmillan
- Jordano de la Torre, M. (2004). Blogging? Tell me how to do that! *V Jornadas Ceta*. Córdoba. Facultad de Filosofía y Letras.
- Jordano de la Torre, M. (2009). Promoting communication and autonomous learning with the help of Weblogs and RSS in an ESP distance education context, *XXVII Congreso Internacional de AESLA 2009*, titulado “Ways and modes of Human Communication”, March, 26th-28th.
- Jordano de la Torre, M. (2010). Applying task based methods for the improvement of the oral competence of distance students of English for Tourism. *International*

- Symposium: New Insights into the Study of Conversation. Applications to the Language Classroom Granada*. Visitado el 21 de agosto de 2010 en http://www.mariajordano.com/articles/maria_jordano_task_based_pes_no_comp.pdf
- Junco, R., Heiberger, G., & Loken, E. (2011). The effect of twitter on college student engagement and grades. *Journal of Computer Assisted Learning*, 27(2), 119-132.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- Kenny, N. & Luque-Mortimer, L. (2000). *First certificate practice tests plus 1*. England: Longman.
- Kitade, K. (2000). L2 learners' discourse and SLA theories in CMC: Collaborative interaction in internet chat. *Computer Assisted Language Learning*, 2, 143-166
- Larsen- Freeman, D. (1993). *An introduction to second language acquisition research*. Essex: Longman.
- Lee, L. (2008). Focus- on-form through collaborative scaffolding in expert-to- novice online interaction. *Language Learning and technology*. 12, 93-113. Visitado el 5 de junio de 2010 en <http://llt.msu.edu/vol12num3/lee.pdf>
- Lee, J. & Vanpatten, B. (1995). *Making communicative language teaching happen*. N. Y. : McGraw Hill Inc.
- Leiva-Aguilera, J. (2009). "Microblogging" y "liveblogging": ¿qué estás haciendo? *Anuario ThinkEPI*, (1), 170-173.
- Liu, M., Moore, Z., Graham, L., y Lee, S. (2002). A look at the research on computer-based technology use in second language learning: A review of the literature from 1990-2000. *Journal of Research on Technology in Education*, 34(3), 250-273.

- López, J. C. (2011). Usos de Twitter en la educación. *Eduteka*. Visitado el 1 de diciembre de 2011 en <http://www.eduteka.org/TwitterEducacion.php/>
- Majó, J. y Marqués, P. (2002). *La revolución educativa en la era Internet*. Barcelona: Cisspraxis, S. A.
- Marcelo, C., (2007). De la tiza al teclado: cambios, incertidumbres y aprendizaje en el proceso de convertirse en profesor online. *Revista Interamericana de investigación, educación y pedagogía*. 3, 1. 41-66
- Marqués, P. (2011). La Web y sus aplicaciones didácticas. Visitado el 4 de julio de 2012 en <http://www.peremarques.net/web20.htm>
- Martín, M. (2010). Apuntes a la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras: la enseñanza de la gramática. *Tejuelo*, nº 8 (2010), págs. 59-76.
- Mcdonough, J. & Shaw, C. (2003). *The Impact of the Communicative Approach. In materials and methods in ELT*. Oxford. Blackwell Publishing.
- Mcdonough, J. & Shaw, C. (2003). *Materials and methods in ELT*. Oxford. Blackwell Publishing.
- McLoughlin, C. & Lee, M. (2008). The three P's for the networked society: Personalization, participation, and productivity. *International Journal of teaching and learning in higher education*, 20(1): 10-27.
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). Las TIC: Factor estratégico. Avanza 2010 feria para el empleo y la educación. *El TIEMPO*. 28 de febrero, 2010. Bogotá:
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Balance del Plan Decenal de Educación 1996-2005*. Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional. (2008). Revolución educativa. Plan sectorial 2006-2010.

Documento No. 8. Visitado el 1 de diciembre de 2009 en http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-2036_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2008). Ruta de desarrollo profesional docente para el

uso de nuevas tecnologías. Apropriación de TIC en el Desarrollo Profesional Docente. Bogotá. Visitado el 12 de diciembre de 2009 en <http://www.iered.org/cmmapserver/servlet/SBReadResourceServlet?rid=1H1GMHSFS-RHS5MF-1LQ>

Ministerio de Educación Nacional. Portal Colombia Aprende. Visitado el 14 de enero de 2010 en www.colombiaprende.edu.co.

Ministerio de Educación. Gobierno de Chile. (2006). *Enlaces. Centro de Educación y*

Tecnología. Visitado el 4 de marzo de 2010 en http://www.enlaces.cl/tp_enlaces/portales/tp0bd91cdfey63/uploadImg/File/3%20Dimension%20Desarrollo%20Profesional.pdf

Murray, L. & Hourigan, T. (2005). Identifying roles for blogs in SLA. Paper presented at

UNTELE 2005: Input, Interaction, Feedback, Evaluation Second Language Acquisition and Multimedia Environments, l'Université de Technologie de Compiègne, France.

Míreles, N. (2009). Las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en la enseñanza

y aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Visitado el 3 de marzo de 2010 en <http://www.mta.udg.mx/contenidos/79/2/>

Murray, L. & Hourigan, T. (2008). Blog writing integration for academic language learning

purposes: towards an assessment framework. *Iberica*, 14, 9-32. Visitado el 30 de marzo de 2010 en http://www.aelfe.org/documents/14-02_murray.pdf

- Murray, L. & Hourigan, T. (2010). Using blogs to help language students to develop reflective learning strategies: Towards a pedagogical framework. *Australasian Journal of Educational Technology*. University of Limerick, 26(2), 209-225
- Norton, P. & Wiburg, K. (1998). *Teaching with technology*. Florida: Harcourt Brace College Publishers.
- Nunan, D. (1996). *Research methods in language leaning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Omaggio, A. (1986) . *Teaching language in context*. Boston: Heinle & Heinle.
- OPRELAC. (2005). Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Estudio de caso de experiencias de formación docente utilizando tecnologías de información y comunicación. Chile: AMF.
- O'Reilly, T. (2005). What is Web 2.0: Design Patterns and Business Models for the next generation of software. Visitado el 7 de enero de 2012 en <http://www.oreillynet.com/pub/a/oreilly/tim/news/2005/09/30/what-is-web-20.html>
- Peña-López, I. & Cerrillo, A. (2011). Microblogging en el aula: De la información a la participación. *III jornadas sobre docencia del derecho y tecnologías de la información y la comunicación*. Universitat Oberta de Catalunya.
- Pérez, M. I. (2004). *Diseño de webquests para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera* Tesis doctoral. Granada: Universidad de Nueva Granada.
- Perrenoud, P. (2008). Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes? *Red U. Revista de Docencia Universitaria*. Número monográfico 2. Visitado el 26 de julio de 2010 en http://www.um.es/ead/Red_U/m2/bolivar.pdf
- Pinkman, K. (2005). Using Blogs in the Foreign Language Classroom; Encouraging Learner Independence. *The JALT CALL Journal*, 1/1, 12-24.

- Postman, J. (2008). Seven rules for establishing a corporate presence on Twitter. Visitado el 27 de febrero de 2009, en <http://www.socialmediatoday.com/SMC/44452>
- Quintero, L. M. (2008). Blogging: A way to Foster writing. *Colombian Applied Linguistics Journal*. 10, 7-49.
- Raith, T. (2008). The use of weblogs in language education. En M. F. Thomas (Ed.), *Handbook of research on web 2.0 and second language learning* (pp. 274-291) Information Science Reference.
- Richards, J. (1990). *The language teaching matrix*. N.Y.: Cambridge University Press.
- Richards, J., Platt, J. & Platt, H. (1996). *Dictionary of Language teaching and applied linguistics*. UK: Longman.
- Richards, J. & Rodgers, T. (2007). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press. Second edition.
- Richardson, W. (2006). *Blogs, wikis, podcasts, and other powerful web tools for classrooms*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Rivers, W. (1987). *Interactive language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press
- Robertson, J. (2011). The educational affordances of blogs for self directed learning. *Computers & Education* 57 1628–1644
- Roldán, P. (2009). Formando docentes en habilidades digitales para la enseñanza de la lengua. *IV Congreso de la Cibersociedad*. Visitado el 15 de junio de 2011 en <http://www.cibersociedad.net/congres2009/es/coms/formando-docentes-en-habilidades-digitales-para-la-ensenanza-de-la-lengua/853/>
- Rourke, A. J. & Coleman, K. (2009). An emancipating space: Reflective and collaborative blogging. In *Same places, different spaces. Proceedings ascilite Auckland 2009*.

- Visitado el 2 de noviembre de 2011 en <http://www.ascilite.org.au/conferences/auckland09/procs/rourke.pdf>
- Rueda, R. (2006). *Tecnologías de la información y la comunicación. Informática educativa en la formación inicial de maestros en Bogotá*. Bogotá: Instituto de Estudios sociales (IESCO), Universidad Central, SED.
- Ruipérez, G., García, J., Castrillo, M. & Román, E. (2008). *Aprender e investigar con Internet*. Madrid: UNED
- Sagor, R. (2000). *Guiding school improvement with action research*. Virginia: ASCD
- Sagor, R. (2005). *The action research guidebook*. California: Corwin press.
- Seliger, H. & Shohamy, E. (2006). *Second Language Research methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Schmidt, R. (1990). The Role of Consciousness in Second Language Learning. *Applied Linguistics*, Vol. 11, No. 2. Oxford University Press.
- Schmidt, R. & Frota, S. (1986). Developing basic conversational ability in a second language: A case study of an adult learner of Portuguese. In R. Day (Ed.), *Talking to learn: Conversation in second language acquisition* (pp. 237-326). Rowley, MA: Newbury House.
- Schmidt, R. (1995). Consciousness and foreign language learning: A tutorial on the role of attention and awareness in learning. In R. Schmidt (ed.) *Attention & Awareness in Foreign Language Learning*. Honolulu: University of Hawaii Press. 1-63.
- Secretaría de Educación. Alcaldía Mayor de Bogotá. (Sin fecha). plan sectorial de educación 2008-2012. Educación de calidad para una Bogotá positiva. Visitado el 6 de junio de 2012 en http://www.sedbogota.edu.co/archivos/SECRETARIA_EDUCACION/PLAN_SEC

TORIAL/PLAN%20SECTORIAL%20EDUCACION%20DE%20CALIDAD%202008-2012.pdf

Serrano, S. A. y Martínez, M. E. (2003). *La brecha digital: Mitos y realidades*. México: UABC. Visitado el 17 de julio de 2010 en

http://www.labrechadigital.org/labrecha/LaBrechaDigital_MitosyRealidades.pdf

Sharma, P. & Barret, B. (2007). *Blended Learning*. Using technology in and beyond the language classroom. Thailand: Macmillan

Sheingold, K. & Frederiksen, J. (1994): Using technology to support innovative assessment. In B. Means (Ed.). *Technology and education reform: The reality behind the promise*. San Francisco: Jossey-Bass

Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford, UK: Oxford University Press.

Skehan, P. (2002). Theorizing and updating aptitude. In P. Robinson (Ed.), *Individual differences and instructed language learning* (pp. 69-93). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Stanley, G. (2006). Blog-EFL: Observations and comments on the use of weblogs, emerging technologies and e-learning tools for English language teaching. Visitado el 15 de febrero de 2010 en <http://blog-efl.blogspot.com>

Stanley, G. (2006). Podcasting: audio on the internet comes of age. *TESL-EJ on the Internet*, 9 (4). Visitado el 20 de febrero de 2010 en <http://tesl-ej.org/ej36/int.pdf>

Strampel, K. & Oliver, R. (2008). We've thrown away the pens, but are they learning? Using blogs in higher education. In *Hello! Where are you in the landscape of educational technology? Proceedings ascilite Melbourne 2008*. Visitado el 1 de junio de 2011 en <http://www.ascilite.org.au/conferences/melbourne08/procs/strampel.pdf>

- Strauss, A. y Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research. Grounded theory procedures and techniques*. London: Sage publications.
- Susman, G. & Evered, R. (1978). An Assessment of the Scientific Merits of Action Research. *Administrative Science Quarterly*, (23) 4, 582-603.
- Taylor, (1980). *The computer in the school. Tutor, tool, tutee*. N.Y.: Teachers College Press
- Tinzmann, B.F., Jones, T.F., Fennimore, J., Bakker, C., Fine, & J. Pierce (1990). *What is the collaborative Classroom? NCREL* 4, 1-15.
- Tomlinson, B. (1994). Pragmatic awareness activities. *Language awareness*. 3-3. (pag. 119- 129)
- Tomlinson, B. (2003). (Ed.) *Developing materials for language teaching*. N.Y.: Continuum
- Toro, A. G. (2010). Usos de Twitter en la educación superior. *Serie Bibliotecología y Gestión de Información*, (53).
- Truscott, T. (1998). Noticing in second language acquisition: A critical review. *Second Language Research*, 14, 103-135.
- Ullrich, C., Borau, K., Luo, H., Tan, X., Shen, L. & Shen, R. (2008). Why Web 2.0 is Good for learning and for Research: Principles and Prototypes. 17th International World Wide Web Conference, Beijing: China
- Van Lier, L. (1996). *Interaction in the Language Curriculum*. London: Longman.
- Varela, M. R. (1998). Evaluación de software educativo para la enseñanza /aprendizaje de inglés como lengua extranjera. *Enseñanza*, 16, Universidad de Salamanca.109-123.
- Verdugo, A. (2008). Influencia del uso de herramientas técnicas Sincrónicas en la enseñanza-aprendizaje de Lenguas extranjeras: inglés para turismo. Tesis Doctoral. Madrid: UNED

- Vergara, O., Hernández, F. y Cárdenas, R. (2009). Classroom research and professional development. *Profile*. 11, 169-192
- Vila, J. (2009). Twitter y el microblogging con fines educativos. *Comunicación y pedagogía: Nuevas tecnologías y recursos didácticos*, (238), 26-29.
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Buenos Aires: Grijalbo.
- Wallace, M. (2006). *Action research for language teachers*. Cambridge: CUP
- Ward, W. (2009). Teaching with Twitter? Visitado el 30 de junio de 2011 en <http://www.slideshare.net/DR4WARD/teaching-with-twitter-2291319>
- Warschauer, M. (1996). Motivational aspects of using computers for writing and communication. En M. Warschauer (Ed.), *Telecollaboration in foreign language learning: Proceedings of the Hawai'i symposium*. 29-46. Honolulu, HI: University of Hawai: Second Language Teaching and Curriculum Center.
- Warschauer, M. (2000). On-line learning in second language classrooms: An ethnographic study. In M. Warschauer y R. Kern (Eds.), *Network-based language teaching: Concepts and practice* (pp. 1-19). New York: Cambridge University Press
- Warschauer, M. & Grimes, D. (2007). Audience, authorship, and artifact: the emergent semiotics of web 2.0. *Annual Review of Applied Linguistics*, 27: 1-23 Cambridge University Press.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.
- West, J., y West, M. (2009). *Using wikis for online collaboration: The power of the read-write web*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Wheeler, S. (2009). Teaching with Twitter. Visitado el 23 de junio de 2012 en <http://steve-wheeler.blogspot.com/2009/01/teaching-withtwitter.html>
- Widdowson, H. G. (1996). *Teaching language as communication*. Tenth edition. Oxford. Oxford University Press. p.1-21
- Wilkins, D. (1976). *Notional syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.
- Williams. M. & Burden, R. (1997). *Psychology for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Williams, J., & Jacobs, J. (2004). Exploring the use of blogs as learning spaces in the higher education sector. *Australasian Journal of Educational Technology*, 20(2), 232-247.
- Xie, Y., & Sharma, P. (2004). Students' lived experience of using weblogs in a class: An exploratory study. *Proceedings of the Annual Conference for the association of Educational Communications and Technology* (pp.839-846). Chicago: IL. Visitado el 18 de febrero de 2012 en <http://www.blocdeblocs.net/doctorat/2007/11/12/students%e2%80%99-lived-experience-of-using-weblogs-in-a-class-an-exploratory-study/>
- Zhao, Y. & Lai, C. (2008). Technology and second language learning: Promises and problems. In L. Parker (ed.). *Technology mediated learning environments for young English learners*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.

ANEXOS

Anexo 1

Carta de consentimiento informado dirigida al decano de la Facultad de Humanidades de la Universidad Pedagógica Nacional

Bogotá, septiembre de 2011

Profesor
ADOLFO LEÓN ATEHORTÚA CRUZ
Decano Facultad de Humanidades
Universidad Pedagógica Nacional
Ciudad

Reciba un cordial saludo.

Me dirijo a usted con el fin de solicitar su autorización para llevar a cabo una investigación sobre la adquisición de la competencia gramatical en inglés como lengua extranjera mediante el uso de herramientas como blogging y microblogging con los grupos 01 y 02 del espacio académico Competencias en Lengua Inglesa. Esta investigación, que hace parte de mi trabajo de tesis del programa de posgrado que curso actualmente, intenta contribuir y enriquecer los procesos de aprendizaje de la lengua extranjera a través del uso de la Web 2.0.

Para el buen desarrollo de dicha investigación, la cual se llevará a cabo durante el segundo semestre del año en curso y previo consentimiento de los estudiantes, será necesario implementar actividades mediadas por la Internet y recoger datos a través de entrevistas, encuestas y documentos de los estudiantes, tanto publicados en la red, como trabajos escritos.

Es importante aclarar que a los participantes se les garantizará el uso de nombres ficticios para mantener su identidad en el anonimato, así como estricta confidencialidad con la información que se recolecte. El proyecto no tendrá incidencia alguna en las evaluaciones y notas parciales y/o finales del curso.

Agradezco de antemano su valioso aporte para llevar a buen término mi investigación.

Atentamente,

LUZ DARY ARIAS SOTO
Docente investigadora
Departamento de Lenguas

AUTORIZACIÓN

Decano

Anexo 2

Carta de consentimiento informado dirigida a los estudiantes del grupo experimental

Bogotá, septiembre de 2011

Estudiante
Competencias en Lengua Inglesa
Grupo 01
Departamento de Lenguas
Facultad de Humanidades
Universidad Pedagógica Nacional
Ciudad

Reciba un cordial saludo.

Actualmente estoy realizando una investigación sobre la adquisición de la competencia gramatical en inglés como lengua extranjera mediante el uso de herramientas como blogging y microblogging, dirigida a estudiantes del espacio académico Competencias en lengua inglesa. Esta investigación, que hace parte de mi trabajo de tesis del programa de posgrado que curso actualmente, intenta contribuir y enriquecer los procesos de aprendizaje de la lengua extranjera a través del uso de la Web 2.0.

Por lo anterior, comedidamente solicito su consentimiento y colaboración como participantes de mi propuesta de investigación, que se realizará durante el segundo semestre académico del presente año. Esto implica recolectar datos tomados de sus blogs y microblogs, así como de sus desempeños en los trabajos escritos y de Use of English y, aplicar algunas encuestas y/o entrevistas con el fin de conocer y analizar experiencia.

Es importante aclarar a los participantes que se les garantizará el uso de nombres ficticios para mantener su identidad en el anonimato, así como estricta confidencialidad con la información que se recolecte. El proyecto no tendrá incidencia alguna en las evaluaciones y notas parciales y/o finales del curso.

Agradezco de antemano su valioso aporte para llevar a buen término mi investigación.

Atentamente,

Acepto participar

LUZ DARY ARIAS SOTO
Docente Investigadora
Departamento de Lenguas

Nombre _____

Firma _____

Anexo 3

Carta de consentimiento informado dirigida a los estudiantes del grupo de control

Bogotá, septiembre de 2011

Estudiante
Competencias en Lengua Inglesa
Grupo 02
Departamento de Lenguas
Facultad de Humanidades
Universidad Pedagógica Nacional
Ciudad

Reciba un cordial saludo.

Actualmente estoy realizando una investigación sobre la adquisición de la competencia gramatical en inglés como lengua extranjera mediante el uso de herramientas como blogging y microblogging, dirigida a estudiantes del espacio académico Competencias en lengua inglesa. Esta investigación, que hace parte de mi trabajo de tesis del programa de posgrado que curso actualmente, intenta contribuir y enriquecer los procesos de aprendizaje de la lengua extranjera a través del uso de la Web 2.0.

Por lo anterior, comedidamente solicito su consentimiento y colaboración como participantes de mi propuesta de investigación, que se realizará durante el segundo semestre académico del presente año. Esto implica recolectar datos tomados de sus desempeños en los trabajos escritos y de Use of English.

Es importante aclarar a los participantes que se les garantizará el uso de nombres ficticios para mantener su identidad en el anonimato, así como estricta confidencialidad con la información que se recolecte. El proyecto no tendrá incidencia alguna en las evaluaciones y notas parciales y/o finales del curso.

Agradezco de antemano su valioso aporte para llevar a buen término mi investigación.

Atentamente,

Acepto participar

LUZ DARY ARIAS SOTO

Nombre _____

Docente Investigadora
Departamento de Lenguas

Firma _____

Anexo 4

Programa curricular competencias en lengua inglesa

PROGRAMACIÓN DE ESPACIOS ACADÉMICOS

1. Nombre del espacio académico: COMPETENCIAS EN LENGUA INGLESA
2. Código: 1322150
3. Propuesta de programa para desarrollar el semestre I-II de 2011
4. Equipo de profesores Departamento de Lenguas
5. Referente:

Técnicas de presentación de pruebas internacionales y práctica de la lengua oral y escrita.

6. Núcleos problemáticos:

- ¿Cómo afianzar el uso de las estructuras más complejas del inglés?
- ¿Cómo aplicar satisfactoriamente y en contexto la lengua inglesa a nivel oral y escrito.
- ¿Cómo integrar teoría y práctica para resolver pruebas específicas en lengua extranjera (Michigan, Cambridge, TOEFL)?

7. Desarrollo temático de cada núcleo problemático:

- ¿Cómo afianzar el uso de estructuras complejas del inglés?
Estrategias de Aprendizaje
- Cognitivas
- ¿Cómo aplicar satisfactoriamente y en contexto la lengua inglesa a nivel oral y escrito?
Competencias
 - a. Escucha : Comprender e identificar el tema y detalles de textos orales complejos; inferir, concluir, etc.
 - b. Habla : Comunicarse oralmente mediante el uso de estructuras complejas y del uso correcto del sistema fonético y fonológico de la lengua.
Producir correctamente fonemas de la lengua inglesa
 1. Consonánticos
 2. VocálicosMejorar la expresión oral mediante el uso correcto de los suprasegmentos.
 1. Ritmo
 2. Acento
 3. Entonación
 - c. Lectura : Comprender e identificar el tema y detalles de textos escritos complejos; inferir, concluir, etc.
 - d. Escritura : Comunicarse por escrito mediante el uso de estructuras complejas y mediante la aplicación de las estrategias de expresión escrita.
- ¿Cómo integrar teoría y práctica para resolver pruebas específicas en lengua extranjera?
- Estudio de técnicas de presentación de exámenes

- Aplicación de técnicas de presentación de exámenes internacionales y uso correcto de la lengua.

8. Actividades durante el semestre. Formulación metodológica desde la perspectiva del alumno:

- Tipo de espacios:
 - Talleres de estrategias de presentación de exámenes
 - Conferencias: Aplicación de temas, acercamiento cultural, toma de apuntes.
 - Laboratorio de audio: Comprensión de escucha, discriminación auditiva, práctica a nivel fonético, toma de apuntes.
 - Laboratorio de vídeo: Comprensión de escucha, acercamiento a la cultura, toma de apuntes.
 - Trabajo dirigido: Desarrollo de habilidades en composición y expresión oral.
 - Desarrollo de expresión oral / comprensión de escucha.
 - Navegación en internet
 - Actividades de corrección de estilo
 - Talleres de análisis del error
 - Dinámicas orales: mesas redondas, debates, paneles, etc.
 - Juegos de roles
 - Simulación de presentación de exámenes internacionales.

9. Logros que se evaluarán:

9a. Saber:

Indicadores:

1. Funciones comunicativas / estructuras gramaticales

- Identifica los problemas más comunes en el uso de la sintaxis de la lengua con el fin de corregirlos.
- Da cuenta de las razones por las cuales se dan ciertas estructuras sintácticas.
- Consolida el uso de las estructuras gramaticales más complejas de la lengua.
- Amplía el vocabulario relacionado con actividades y situaciones académicas.
- Aplica estrategias de aprendizaje que le permiten un buen desempeño en la presentación de pruebas internacionales
- 2. Vocabulario
 - Utiliza y comprende expresiones idiomáticas
 - Utiliza correctamente y comprende verbos compuestos
 - Utiliza correctamente los plurales irregulares
 - Utiliza guías morfológicas apropiadamente para formar palabras más complejas
 - Aplica la división de palabras correctamente

9b. Saber hacer y ser:

INDICADORES DE LOGROS EN TÉRMINOS DE HABILIDADES

1. Escucha

Logro: escuchar y comprender textos complejos de diversos tipos

Indicadores:

- Discrimina sonidos
- Reconoce interrogantes y declaraciones
- Reconoce palabras homófonas

- Relaciona el vocabulario con el contexto
- Comprende expresiones idiomáticas
- Comprende relaciones de causa
- Comprende las relaciones oracionales
- Sacar conclusiones
- Hace inferencias
- Identifica el tópico o tema
- Infiere el tópico o tema
- Identifica referentes
- Identifica la idea principal
- Identifica la/las idea (s) principal (es)
- Identifica detalles específicos
- Hace inferencias y deducciones con base en lo que escucha incluyendo las actitudes del hablante

2. Lectura

Logro: leer y comprender textos escritos complejos de diversa índole.

Indicadores:

- Ubica referentes
- Infiere el significado de palabras en contexto
- Identifica la idea principal
- Identifica información específica
- Identifica el tema o tópico
- Identifica hechos
- Entiende la organización de un texto escrito
- Sacar conclusiones
- Hace inferencias

3. Expresión escrita

Logro: escribir textos más complejos.

Indicadores:

- Utiliza correctamente las estructuras gramaticales complejas vistas en el curso
- Utiliza apropiadamente vocabulario de acuerdo con el tema
- Utiliza signos de puntuación adecuadamente
- Utiliza las funciones comunicativas según el contexto
- Relaciona ideas coherentemente para dar unidad al texto
- Redacta ensayos de diverso tipo
- Manifiesta su opinión en forma escrita

4. Expresión oral

Logro: interactúa sobre temas cotidianos

Indicadores:

- Utiliza correctamente las estructuras gramaticales complejas vistas en el curso
- Utiliza apropiadamente vocabulario de acuerdo con el tema
- Utiliza las funciones comunicativas según el contexto
- Utiliza apropiadamente patrones de entonación
- Utiliza correcta y apropiadamente los patrones de acentuación
- Pronuncia los fonemas de la lengua inglesa correctamente para lograr la comunicación

- Relaciona ideas coherentemente para dar unidad al discurso oral
- Analiza errores que se cometen comúnmente en el discurso oral
- Sustenta su punto de vista

Anexo 5

Encuesta de docentes de colegios públicos de Bogotá

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: Efecto de un curso mediado por la web 2.0 en el desarrollo profesional de un grupo de futuros docentes de inglés.

Instrumento 01

Estimado profesor, le agradezco su colaboración en el diligenciamiento de esta encuesta. Por favor conteste las preguntas de acuerdo con su situación personal.

Nombre del colegio _____ Nivel(es) en el(los) que enseñó _____

Número de grupos que enseñó _____ Número de estudiantes por grupo _____

Años de ejercicio en la enseñanza del inglés _____

1. ¿Considera que las herramientas tecnológicas pueden ser útiles para usted en su labor como docente de inglés como lengua extranjera?

SÍ _____

¿Por qué? _____

No _____

¿Por qué? _____

2. ¿Considera que el uso de las herramientas tecnológicas en el aula de inglés inciden en el aprendizaje de sus estudiantes?

SI _____ NO _____

¿Por qué? _____

3. ¿Utiliza alguna de estas herramientas en su clase de inglés? ¿Con qué frecuencia?

Herramienta	En todas las clases	Casi en todas las clases	En algunas clases	Casi en ninguna clase	Nunca
Blog (weblog)					
wikis					
podcasts					
flickr					
youtube					

slideshare					
googledocs					
chat					
videoconferencia					
E-mail					
Páginas web					

4. ¿En caso de utilizar algunas de las herramientas antes mencionadas, para cuál o cuáles habilidades o áreas de la lengua las utiliza? Puede marcar más de una opción.

Comprensión de escucha _____
 Expresión oral _____
 Lectura _____
 Expresión escrita _____
 Vocabulario _____
 Gramática _____
 Cultura _____

5. En caso de no usar las herramientas anteriores, ¿cuál cree que es la razón?

a. Por falta de equipos _____
 b. Por infraestructura inapropiada _____
 c. Por falta de conocimiento _____
 d. Por falta de tiempo _____
 e. Otra ____ ¿Cuál? _____

6. ¿Ha tenido suficiente apoyo metodológico para la utilización de las TIC en sus programas académicos?

Sí ____ ¿Por parte de quién o de qué institución?

¿En qué consiste ese apoyo? _____

No ____

Explique

7. ¿Cómo considera su habilidad en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación?

Excelente ____ Buena ____ Regular ____ Deficiente ____

8. ¿Ha tomado algún curso de formación docente formal o informal en la utilización de tecnologías aplicadas a la educación? Sí ____ No ____

¿En qué lugar? _____

9. Si le ofrecieran un curso de desarrollo profesional en el uso de TIC, ¿qué le gustaría que dicho curso incluyera?

¡Gracias por su colaboración!

Anexo 6

Encuesta para estudiantes de colegios públicos de Bogotá

ENCUESTA DE ESTUDIANTES

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: Efecto de un curso mediado por la web 2.0 en el desarrollo profesional de un grupo de futuros docentes de inglés.

Estimado estudiante, le agradezco su colaboración en el diligenciamiento de esta encuesta. Por favor conteste las preguntas de acuerdo con su situación personal.

Nombre del colegio _____ Nivel _____

1. ¿Su docente de inglés utiliza alguna de estas herramientas en su clase de inglés? ¿Con qué frecuencia?

Herramienta	En todas las clases	Casi en todas las clases	En algunas clases	Casi en ninguna clase	Nunca
Blog (weblog)					
Microblogging					
wikis					
podcasts					
flickr					
youtube					
slideshare					
googledocs					
chat					
videoconferencia					
E-mail					
Páginas web					

2. ¿En caso de utilizar algunas de las herramientas antes mencionadas, para cuál o cuáles habilidades o áreas de la lengua las utiliza? Puede marcar más de una opción.

Comprensión de escucha _____
 Expresión oral _____
 Lectura _____
 Expresión escrita _____
 Vocabulario _____
 Gramática _____
 Cultura _____

3. ¿En caso de no utilizar las herramientas, cuál cree que es la razón? Si lo considera necesario, marque más de una opción.

Por falta de equipos _____
 Por infraestructura inapropiada _____
 Por falta de conocimiento _____
 Por falta de tiempo _____

Otra ____ ¿Cuál? _____

4. ¿Le gustaría que su docente usara herramientas de las Tecnologías de la información y la comunicación en la clase de inglés?

SI _____

NO _____

¿Por qué? _____

Anexo 7

Encuesta de estudiantes de la licenciatura

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: La adquisición de la competencia gramatical en inglés como lengua extranjera mediante el trabajo con blogging y microblogging por parte de un grupo de docentes en formación
Febrero de 2011

Estimado estudiante, le agradezco su colaboración en el diligenciamiento de esta encuesta. Por favor conteste las preguntas de acuerdo con su situación personal.

1. ¿Conoce algunas de estas herramientas? Marque con una **X**.

Herramienta	
Blog (weblog)	
Microblogging	
Wikis	
Podcasts	
Flickr	
Youtube	
Slideshare	
Googledocs	
Chat	
Videoconferencia	
E-mail	
Páginas web	

2. ¿Ha utilizado alguna en su vida personal?

Si _____ No _____
Si su respuesta es sí, ¿cuál o cuáles?

Explique

3. ¿Ha participado en un curso en el que se utilice alguna de tales herramientas?
¿Con qué frecuencia se han utilizado?

Herramienta	En todas las clases	Casi en todas las clases	En algunas clases	Casi en ninguna clase	Nunca
Blog (weblog)					
Microblogging					
Wikis					
Podcasts					
Flickr					
Youtube					
Slideshare					
Googledocs					
Chat					
Videoconferencia					
E-mail					
Páginas web					

4. ¿En caso de utilizar algunas de las herramientas antes mencionadas, para cuál o cuáles habilidades o áreas de la lengua las utiliza? Puede marcar más de una opción.

Comprensión de escucha _____
 Expresión oral _____
 Lectura _____
 Expresión escrita _____
 Vocabulario _____
 Gramática _____
 Cultura _____

5. ¿En caso de no utilizar las herramientas, cuál cree que es la razón? Si lo considera necesario, marque más de una opción.

Por falta de equipos _____
 Por infraestructura inapropiada _____
 Por falta de conocimiento _____
 Por falta de tiempo _____

Otra ____ ¿Cuál? _____

6. ¿Le gustaría que su docente usara herramientas de las Tecnologías de la información y la comunicación en la clase de inglés?

SI _____ NO _____

¿Por qué? _____

¿Para qué áreas o temas? _____

Anexo 8

Ejemplo de examen de FCE

PAPER 3 Use of English (1 hour 15 minutes)

PART 1 For Questions **1—15**, read the text below and decide which answer **A, B, C** or **D** best fits each space. There is an example at the beginning (**0**).

Mark your answers **on the separate answer sheet**.

Example:

0 **A** became **B** turned **C** appeared **D** succeeded

0	A	B	C	D
	□	□	□	□

POLAR ADVENTURER

In March 1999, Amyr Klink, a Brazilian yachtsman and polar adventurer, (**0**) ... the first man to circle Antarctica while staying south of 50 degrees latitude. He (**1**) ... the most dangerous sea route in the world. Klink was already (**2**) ... known because in 1984 he had rowed across the Atlantic in a small boat. The book which he wrote, based on his (**3**) ... on that trip, had by then (**4**) ... millions of copies.

For his polar adventure, Klink built his (**5**) ... boat. He (**6**) ... off in 1998 from South Georgia and he arrived back there 88 days later — although he (**7**) ... eleven of those days on dry land in Antarctica. He did not stop there out of (**8**) ... but because he wanted to see the Antarctic Peninsula.

Klink knew that his (**9**) ... would be dangerous. On the way he had to be careful to (**10**) ... huge floating blocks of ice. These icebergs, as they are called, were everywhere and (**11**) ... one of them would have been a disaster. As Klink knew that any rescue mission would have been impossible in the rough seas, he did not (**12**) ... to take a life-boat.

When he sailed into (**13**) ... winds 750 miles south of Tasmania, he met waves that were twenty-five metres high. This meant staying awake most of the time. He only managed to sleep for twenty-minute (**14**) ... at a stretch. But he succeeded in the end, (**15**) ... all the difficulties that he had to face.

- | | | | |
|--------------------------|--------------------|---------------------|----------------------|
| 1 A went | B took | C had | D made |
| 2 A really | B widely | C broadly | D thoroughly |
| 3 A events | B incidents | C happenings | D experiences |

- | | | | | |
|----|-------------|--------------|----------------|---------------|
| 4 | A sold | B printed | C bought | D produced |
| 5 | A proper | B individual | C own | D single |
| 6 | A set | B put | C left | D got |
| 7 | A passed | B lived | C spent | D remained |
| 8 | A necessity | B demand | C urgency | D requirement |
| 9 | A excursion | B tour | C voyage | D cruise |
| 10 | A expect | B avoid | C escape | D refuse |
| 11 | A crashing | B breaking | C knocking | D hitting |
| 12 | A consider | B mind | C bother | D accept |
| 13 | A fast | B strong | C heavy | D hard |
| 14 | A periods | B times | C occasions | D lengths |
| 15 | A as far as | B apart from | C according to | D in spite of |

PART 2 For Questions **16—30**, read the text below and think of the word which best fits each space. Use only **one** word in each space. There is an example at the beginning (**0**).

Write your answers **on the separate answer sheet**.

Example:

0	<i>at</i>
----------	-----------

GOOD AT LANGUAGES

At school, Sarah Biggs says she was very bad (**0**) languages. Now she speaks

English, Spanish and Italian and works (**16**) a bilingual secretary in a travel

company in England. (**17**) several foreign languages at work is not easy, but for

Sarah, and other multi-lingual secretaries (**18**) her, it is all standard practice.

Sarah comes from Spain, (**19**) she attended school and college. But it was time

spent abroad after college (**20**) encouraged her interest in languages.

In her job, Sarah has (**21**) great deal more responsibility than the title of

secretary would suggest. She stresses the importance of (**22**) fluent in

Spanish because part of her job is dealing (**23**) customers from Latin America.

(24) such clients come from abroad, she has to translate everything
(25) say into English. She is given (26) time for preparation
at
all, so this aspect of her job is one of the (27) difficult.

It is important for Sarah to be up-to-date with changes (28) her own
language,

so she reads Spanish newspapers and books looking for new additions to (29)
.....

vocabulary. Sarah says she (30) not give up this job even if they offered
her a

better salary in another company.

PART 3 For questions 31-40, complete the second sentence so that it has a similar
meaning to the first sentence, using the word given. **Do not change the
word given.** You must use between two and five words, including the word
given. Here is an example (0).

Example: 0 You must write all your personal details in this form.

Fill

You must _____ with all your personal details.

31. I'd like to go on holiday in March, but that is my busiest month.

Wish

I _____ go on holiday in March, but that is my busiest
month.

32. "Harry, I think you should cancel the concert if this rain continues," John said.

Advised

John _____ the concert if the rain continued.

33. Not many students attended Dr. Brown's lecture on politics.

Number

Only _____ students attended Dr. Brown's lecture on
politics.

34. City residents are going to organize a campaign to reduce street noise.

Be

A campaign to reduce street noise _____ by city residents.

35. After the accident Brenda was confused and did not recognize her brother.

So

After the accident Brenda _____ did not recognize her brother.

36. Peter hasn't seen aunt Lucy for years.

Saw

It's _____ his aunt Lucy.

37. The police said John had stolen the money.

Accused

The police _____ the money.

38. Tania has a mobile phone because her son may need to contact her.

In case

Tania has a mobile phone _____ to contact her.

39. The reason Gloria didn't tell us the truth is that she was afraid of our reaction.

If

Gloria would have told us the truth _____ afraid of our reaction.

40. The students organized a show but they postponed it due to lack of funds.

Put

The students organized a show but they _____ of lack of funds.

PART 4 For Questions **41-55**, read the text below and look carefully at each line. Some of the lines are correct, and some have a word which should not be there.

If a line is correct, put a tick (✓) by the number **on the separate answer sheet**. If a line has a word which should not be there, write the word **on the separate answer sheet**. There are examples at the beginning (**0** and **00**).

Examples:

0	<i>it</i>	
00	✓	

THIS IS MY HOBBY

- 0** If I had to say it what my hobby is, I suppose the answer would
- 00** have to be reading. It all started in early childhood when my
- 41** father used to enjoy much making up stories for my brother and
- 42** myself. This was a hugely popular every night at bedtime. As we
- 43** grew older, we turned to books and by the time I was ten, I had
- 44** a large collection of these children's literature. Ever since I can
- 45** remember, I have read about a book a week and I am get through
- 46** lots and lots of such magazines too. I especially enjoy reading in bed
- 47** and if I am really enjoying a book, I will stay up at night to finish it.
- But
- 48** I also tend to fill my spare up time with reading. You will often see
- 49** me reading on the bus, for example, or if I am waiting from in a
- queue.
- 50** I never go anywhere without have something to read. I actually
- 51** collect magazines and I have a room at home filled with them. I even
- 52** buy magazines written in languages that I don't know them, just for
- 53** the pleasure given of looking at the pictures and seeing the way
- 54** how they are designed. It will come as no great surprise, therefore,
- 55** if I will tell you that my main ambition in life is to become an editor.

PART 4 For Questions **56-65**, read the text below. Use the word given in capitals at the end of each line to form a word that fits in the space in the same line. There is an example at the beginning **(0)**. Write your answers **on the separate answer sheet**.

Example:

0	<i>interested</i>
----------	-------------------

THE TRAINING PROGRAMME

If you're **(0)**in getting fit, then what you need is a training
INTEREST

programme. Although aimed at improving physical **(56)**, this
programme can also be **(57)**in such a way that it helps in the

(58) of particular athletic skills. There is a range of different
DEVELOP

(59) to choose from and a growing amount of scientific
(60) to explain the effects of each one.

When you begin training, it is important to start **(61)** , raising
the **(62)** of the programme in a gradual way. Although it is
important to work sufficiently hard to make an **(63)** on your
physical condition, the activities shouldn't be **(64)** It is
(65), therefore, to ignore warning symptoms such as sharp or
persistent pain in particular muscles.

- FIT**
- DESIGN**
- ACTIVE**
- KNOW**
- GENTLE**
- INTENSE**
- IMPRESS**
- PAIN**
- WISE**

Anexo 9

Ejemplo de pre test de composición

Grupo de control-estudiante 14

My strongest area **1** in my learning English is the **2** reading. I have the skill to understand a text, a book, an article in the second language and I have also the skill to understand a strange word from the context in the lecture. **3**

I have a lot of weaknesses. My first weakness is with the listening because sometimes I confuse any word with another one and that make **4** me to understand **5** wrong things and change the sense of the context. Second is in the writing because I forget a lot of structures grammar **6** and also because when I am writing I put all my concentration in the semantic part of my text and forget the sense of sentences. Last one is the grammar structures because of my another **3** weaknesses.

Finally, I think that I need to dedicate a **2** majority part of my time for my learning English, I must to **7** be conscious **1** of my process and try to improve in each area **1** every day. Practicing with videos, movies, listening, texts and English exercises and also speaking with my partners or class mates in every opportunity that I have.

1. Spelling
2. Definite article
3. Vocabulary
4. Subject- verb agreement
5. Subjunctive
6. Word order
7. Modals

Anexo 10

Entrevista a estudiantes de sexto semestre del programa de licenciatura en lenguas de la Universidad Pedagógica Nacional

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: La adquisición de la competencia gramatical en inglés como lengua extranjera mediante el trabajo con blogging y microblogging por parte de un grupo de docentes en formación

Fecha: Noviembre de 2011

Estimado estudiante, le agradezco su colaboración al contestar esta entrevista.

1. ¿Antes de tomar el curso de Competencias en lengua inglesa, había participado en un curso en el que se utilizaran las herramientas de la Web 2.0?
2. ¿Conocía algunas de estas herramientas antes de tomar este curso? ¿Había utilizado alguna en su vida personal?
3. ¿Cómo se siente usando las herramientas de la Web 2.0: Blogs, microblogs?
4. ¿Cómo le pareció el trabajo con herramientas de la Web 2.0, llevado a cabo en el curso de Competencias en lengua inglesa?
5. ¿Cómo se sintió al ver su trabajo publicado en la red?
6. ¿El uso de herramientas de la web 2.0 tuvo alguna incidencia en su conocimiento y/o manejo de la lengua inglesa? ¿En qué áreas? Explique.
7. ¿Considera que con el uso de blogging y microblogging hubo algún cambio en su competencia gramatical? Si es así, ¿en cuál de los siguientes aspectos: vocabulario, sintaxis, ortografía, morfología?
8. ¿Considera que hubo algún cambio en su conocimiento y/o habilidad en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación durante este semestre en el que se usaron algunas herramientas de la Web 2.0? Por favor, explique.
9. ¿Cree que el trabajo que se hizo incidió en su visión de las TIC como herramienta pedagógica? ¿Por qué?
10. ¿El trabajo con herramientas ha incidido en su conocimiento y uso pedagógico de las mismas?
11. ¿Considera que el trabajo realizado con la Web 2.0 en el curso de competencias incidió de alguna manera en sus relaciones con el grupo?
12. ¿Considera que las herramientas tecnológicas pueden ser útiles en su labor docente? Si es así, por favor explique.
13. De las herramientas usadas, ¿cuáles podría utilizar con sus futuros estudiantes?

Blogs ____ Microblogs ____

¿Para qué las usaría? Y ¿Cómo las usaría?

14. ¿Encontró alguna dificultad en el desarrollo de las actividades mediadas por herramientas de la Web 2.0? ¿Cómo la solucionó?
15. ¿Le cambiaría algo al trabajo desarrollado con herramientas de la Web 2.0 en el curso de Competencias en lengua inglesa?
15. ¿Le gustaría agregar algún comentario sobre el trabajo con herramientas de la Web 2.0 llevado a cabo en el curso de competencias en lengua inglesa este semestre?

Anexo 11

Ejemplo de pos test

Grupo de control - Estudiante13

Life imprisonment for pedophiles

Children are being victims of sexual violence and exploitation. They are living in a time where values are almost lost. The **1** Word “violence” is everywhere here in Colombia. Unfortunately, **everybody 2 suffer** the effects of this word. We could do something for changing this nasty panorama. Why do we **not 3**start helping our children? They are our future.

The worst thing **4**could happen in any children is to be part of a sexual abuse. Children grow up with **hate5** and this cause**2** violence. Violence generates more violence. We cannot permit “crazy people” to do that with our children. In many countries there are statutes which punish people who commit children molestation. Colombia needs a severe punishment for this kind of people. Life imprisonment could be the way **to punish6** them. A severe punishment like life imprisonment is, **could 7makes that 8 “they”** feel frightened to commit child molestation. Although Colombia has taken the first step, we have a lot of work to do.

Our future could change only if we do something for changing this situation. We have to start to work **in 9**values; values have to be part of our society. However, this is a long way; it **10** not easy **6makes** people **8** **understand** that values are the key. That is why life imprisonment could be a good beginning for changing our society.

1. Capitalization/spelling
2. Subject verb agreement
3. Word order
4. Missing conjunction
5. Grammar category
6. Infinitive with to
7. Modal+verb
8. Subjunctive with make
9. Preposition
10. Sentence structure

There are no arguments to defend your thesis.

Anexo 12 Ejemplo de pos test

Grupo experimental - Estudiante 7

PEDOPHILIA OR LACK OF EDUCATION?

I **have said 1 always** that the infancy is one of the best periods of the man; for not saying that it is the best, **2** because **3** is a crucial stage in the one he finds the majority of things that will construct **their 4** personality. I believe that when a kid has had a good upbringing in a healthy and a calm environment **2** he will have a great future that could contribute to the society in which he had **5** to unroll. On the contrary, when a child is submitted to abuses, physical, psychological and sexual mistreatments **2** he will grow up with resentments that will stimulate him to take revenge and will create bad behaviors in order to repair in certain way the whole internal pain that goes with him. In Colombia the children have been an object of mistreatments and sexual abuses even up to the same death; **B6** because of it, certain law projects have been created in order to condemn to life imprisonment the sexual molesters and killers who take unfair advantage of children. Nevertheless, it is necessary to ask: **would be viable the 7 mentioned project** of law in a country as Colombia with many problems of pedophilia in occasions like an answer to the injustice, the violence and the lack of education?

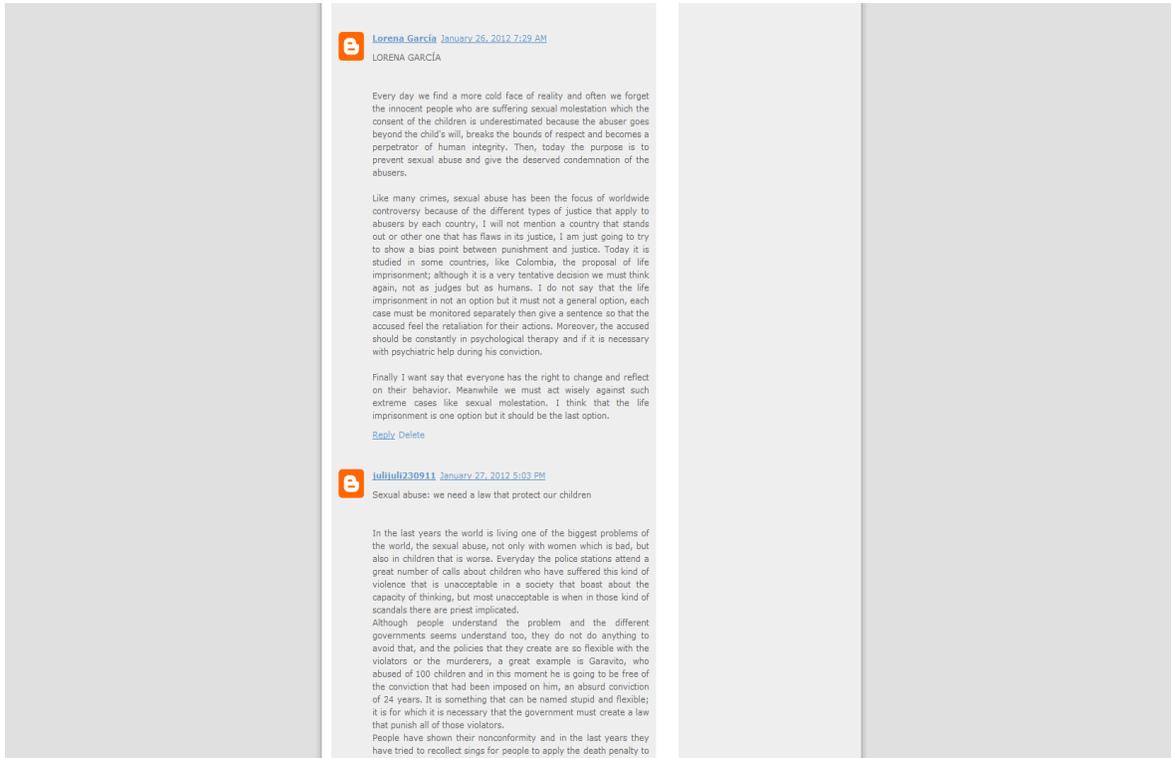
The inequality in Colombia has created selfish persons that **just 1 are** thinking **in 8** themselves, some people are gasping to have what they never had and others expecting to have more than they have. Likewise, the lack of education and the violence have been generating traumas in many persons and lamentably in persons of low economic resources. The above mentioned persons have become absorbed in **his 4** problems obtaining satisfaction **under whom less have to**: the children. I would dare to think that many of the murders **9** and sexual molesters who take unfair advantage eventually were victims of that situation during **his 4** infancy and therefore one is a way of disburdening avenging.

A law of life imprisonment for molesters and murderers would not be a radical solution to the problem of murder and pedophilia in Colombia, would attack the murderers and molesters but not the problem as such. Therefore it is necessary to think **on** a measure that helps psychologically **to 8** persons who were victims of these problems during **their** infancy in order to prevent them from obtaining satisfaction with the most vulnerable beings of our society: Our boys and girls.

1. Word order
2. Punctuation marks
3. Missing subject
4. Reference- referent relationship
5. Tense
6. Spelling
7. Question structure
8. Prepositions
9. Grammar category

Anexo 13

Ejemplo de trabajo con blogging



The image shows a screenshot of a blog post. The post is titled "Lorena García January 26, 2012 7:49 AM" and is by "LORENA GARCÍA". The text discusses the issue of sexual abuse, particularly against children, and the need for justice. It mentions that every day, more people find a cold face of reality and often forget the innocent people who are suffering sexual molestation. The post also discusses the proposal of life imprisonment for abusers and the need for a law that protects children. The post is followed by a comment from "Juliali230911 January 27, 2012 5:03 PM" which says "Sexual abuse: we need a law that protect our children".

Lorena García January 26, 2012 7:49 AM
LORENA GARCÍA

Every day we find a more cold face of reality and often we forget the innocent people who are suffering sexual molestation which the consent of the children is underestimated because the abuser goes beyond the child's will, breaks the bounds of respect and becomes a perpetrator of human integrity. Then, today the purpose is to prevent sexual abuse and give the deserved condemnation of the abusers.

Like many crimes, sexual abuse has been the focus of worldwide controversy because of the different types of justice that apply to abusers by each country, I will not mention a country that stands out or other one that has flaws in its justice, I am just going to try to show a bias point between punishment and justice. Today it is studied in some countries, like Colombia, the proposal of life imprisonment, although it is a very tentative decision we must think again, not as judges but as humans. I do not say that the life imprisonment is not an option but it must not a general option, each case must be monitored separately then give a sentence so that the accused feel the retaliation for their actions. Moreover, the accused should be constantly in psychological therapy and if it is necessary with psychiatric help during his conviction.

Finally I want say that everyone has the right to change and reflect on their behavior. Meanwhile we must act wisely against such extreme cases like sexual molestation, I think that the life imprisonment is one option but it should be the last option.

[Reply](#) [Delete](#)

Juliali230911 January 27, 2012 5:03 PM

Sexual abuse: we need a law that protect our children

In the last years the world is living one of the biggest problems of the world, the sexual abuse, not only with women which is bad, but also in children that is worse. Everyday the police stations attend a great number of calls about children who have suffered this kind of violence that is unacceptable in a society that boast about the capacity of thinking, but most unacceptable is when in those kind of scandals there are priest implicated.

Although people understand the problem and the different governments seems understand too, they do not do anything to avoid that, and the policies that they create are so flexible with the violators or the murderers, a great example is Garavito, who abused of 100 children and in this moment he is going to be free of the conviction that had been imposed on him, an absurd conviction of 24 years. It is something that can be named stupid and flexible: it is for which it is necessary that the government must create a law that punish all of those violators.

People have shown their nonconformity and in the last years they have tried to recollect sings for people to apply the death penalty to

Anexo 14

Log sobre trabajo con microblog

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: La adquisición de la competencia gramatical en inglés como lengua extranjera mediante el trabajo con blogging y microblogging por parte de un grupo de docentes en formación

LOG No. 1

Fecha: 28/10/2011

Estudiante: 18

1. Lo que me ha llamado la atención sobre la comunicación a través de microblogs (Twitter) es que Podemos interactuar con el docente en otros espacios y comunicarle nuestras dudas, dar y solicitar información, etc., y que a esto pueden acceder también los demás compañeros para opinar, aprender e informarse.
2. A través de la comunicación por microblogs he aprendido A redactar mensajes breves pero de mayor contenido y a ser un poco más cuidadoso con la puntuación y la ortografía que han perdido importancia en el uso común de las redes sociales.
3. Al publicar mis comentarios e ideas en la red me siento Como un escritor reconocido
Porque sé que esos mensajes van a ser leídos por muchas personas y dependiendo de su contenido puedo esperar que logren causar algún impacto en los demás, como hacer reflexionar, reír, enojar etc.
4. La práctica de la lengua que se da en la comunicación por microblogs me parece muy constructiva en el campo educativo
Porque sirve para practicar la lengua en un espacio más cotidiano que al ser utilizado cotidianamente en la lengua materna se facilita la dinámica de publicar comentarios en la lengua que se está aprendiendo. En cuanto al uso de la lengua inglesa puedo decir que
5. He mejorado __X__
No he mejorado _____

Porque consulté expresiones y abreviaciones de uso común que se utilizan en las redes sociales, las cuales se salen un poco del uso académico de la lengua.

6. En relación con mi competencia gramatical (vocabulario, sintaxis, ortografía, morfología)

He mejorado X _____

No he mejorado _____

Porque busqué el vocabulario necesario para opinar sobre ciertos temas, siendo cuidadoso con la escritura de ciertas palabras que uso verbalmente pero que puedo no estar seguro al momento de escribirlas.

7. Otra cosa que me gustaría añadir acerca de mi experiencia con la comunicación a través de microblogs es

Me parece importante la presencia de los docentes en un contexto tan importante para los estudiantes como las redes sociales, porque además de contribuir al aprendizaje de los estudiantes, se pueden evidenciar ciertas problemáticas e intervenir si es posible.

¡Gracias por su colaboración!



Anexo 15

Log sobre el trabajo con blog

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: La adquisición de la competencia gramatical en inglés como lengua extranjera mediante el trabajo con blogging y microblogging por parte de un grupo de docentes en formación

LOG No. _____ Fecha: 30/11/2011

Estudiante: 12

1. Lo que me ha llamado la atención sobre la comunicación a través de blogs es: Poder observar como es el estilo y el nivel de la lengua inglesa que poseen mis demás compañeros, evidenciado en sus escritos, opiniones y ensayos. A demás de conocer sus puntos de vista y posiciones, aprendo a conocer más de la lengua con el fin de enriquecer mi léxico y vocabulario.

2. A través de la comunicación por blogs he aprendido: He aprendido a manejar esta gran herramienta aprovechando la facilidad y la libertad que nos ofrece para compartir nuestra opinión y nuestro pensamiento con los demás. A demás, aprendo nuevo léxico y estilos de escritura que me sirven para mejorar mi propio estilo y enriquecer mi argumentación y mi sustentación de ideas.

3. Al publicar mis comentarios e ideas en la red a través del blog me siento: Me siento libre y con autoridad de poder plasmar y expresar lo que pienso, aunque en ocasiones he llegado a sentir un poco de nerviosismo y desconfianza al no saber si mis argumentos y mis ideas están bien escritas, pero después me doy cuenta que el ejercicio me ayuda a corregir los errores que cometo.

4. La práctica de la lengua que se da en la comunicación por blogs me parece enriquecedora ya que al expresar nuestro propio léxico nos damos cuenta de las debilidades y fortalezas que tenemos para comprender y analizar los demás escritos, y sobre todo me parece muy útil porque a medida que se practica se van aclarando dudas de gramática, forma y contenido.

5. En cuanto al uso de la lengua inglesa puedo decir que

He mejorado X

No he mejorado

Porque he aprendido a valorar y manejar mejor las herramientas que nos ofrece la web como el facebook, con el propósito de aprender en gran medida el ingles en un tipo de conversación más natural y mas espontanea como por ejemplo a la hora de hablar con personas extranjeras, aprendiendo más a profundidad la lengua cuando ellas son nativas (ingleses, estadounidenses) y aprendiendo las variedades y divisando algunas falencias en personas que no son nativas (noruegos, alemanes, mexicanos, brasileros).

6. En relación con mi competencia gramatical (vocabulario, sintaxis, ortografía, morfología)

He mejorado X

No he mejorado

Porque mi vocabulario ha mejorado al aprender sinónimos y antónimos de palabras que uso comúnmente y con los cuales puedo mejorar el nivel y la calidad de mi ingles. He comprendido las estructuras gramaticales ya que las uso en contextos comunes y útiles, y mi ortografía ha tenido una mejora ya que con la ayuda de mis amigos extranjeros y personas con las que comparto intereses a través de facebook y Messenger encuentro una ayuda para corregir mis errores a la hora de comunicarme y proponer una construcción mas elaborada de textos en el blog.

7. Otra cosa que me gustaría añadir acerca de mi experiencia con la comunicación a través de blogs es que puedo corregir más rápida y fácilmente mis errores y falencias a la hora de escribir gracias al feedback que me es enviado por la docente para observar en que he fallado y proceder a corregir esos errores y retroalimentar mi trabajo.

¡Gracias por su colaboración!

