

Universitat de Barcelona

Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura

**LA ACTUALIZACIÓN DE DOCENTES DE LENGUAS A
DISTANCIA EN EL CELE - UNAM: UN ANÁLISIS DEL USO DE
FOROS COMO HERRAMIENTA DE APRENDIZAJE
COLABORATIVO**

Memoria del Máster de Formación de Profesores de Español como Lengua

Extranjera

Bienio 2009 - 2010

PRESENTADA POR LORENA AGUADO SÁNCHEZ

DIRIGIDA POR DR. JOAN-TOMÀS PUJOLÀ FONT

CO-DIRIGIDA POR DRA. DULCE M^a GILBÓN ACEVEDO (CELE – UNAM)

México, junio 2010

AGRADECIMIENTOS

Quisiera agradecer en este trabajo, en primer lugar a mi padre, a mi madre y a mi hermano que sin su apoyo incondicional y sus continuas muestras de cariño y comprensión nunca hubiera llegado donde me encuentro en estos momentos profesional y personalmente.

En segundo lugar, agradecer a Joan-Tomás Pujolà sus comentarios, sus aportaciones y su objetividad, ya que me han servido de mucha ayuda a centrarme y concretar mi trabajo.

En tercer lugar, agradecer a la Dra. Dulce María Gilbón por haberme brindado la posibilidad de realizar mi investigación en las dependencias del CELE - UNAM, por su paciencia, por su dedicación, experiencia y comprensión.

Y a ti, porque sin tu apoyo nunca me hubiera embarcado en esta aventura.

ÍNDICE:

| | |
|---|----|
| CAPÍTULO I: OBJETIVO Y JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO | 1 |
| CAPÍTULO II: ESTADO DE LA CUESTIÓN. MARCO TEÓRICO | 5 |
| 2.1 <i>Introducción</i> | 5 |
| 2.2 <i>Los foros como herramienta de aprendizaje</i> | 6 |
| 2.3 <i>La interacción como estrategia para la construcción colaborativa del conocimiento</i> | 10 |
| 2.3.1 <i>El aprendizaje colaborativo</i> | 10 |
| 2.3.2 <i>La interacción en foros</i> | 11 |
| 2.4 <i>Modelos para el análisis de la interacción en foros</i> | 14 |
| 2.4.1 <i>Modelo de Garrison y Anderson</i> | 17 |
| CAPÍTULO III: METODOLOGÍA..... | 19 |
| 3.1 <i>Introducción</i> | 19 |
| 3.2 <i>Fase 1: Justificación de la investigación y revisión bibliográfica</i> | 20 |
| 3.2.1 <i>Modelo de análisis</i> | 26 |
| 3.3 <i>Fase 2: Recogida de datos</i> | 27 |
| 3.3.1 <i>Entrevistas a tutores</i> | 27 |
| 3.3.2 <i>Análisis de los foros</i> | 29 |
| 3.4 <i>Fase 3: Discusión y conclusiones</i> | 32 |
| CAPÍTULO IV: RESULTADO DEL ANÁLISIS..... | 33 |
| 4.1 <i>Introducción</i> | 33 |
| 4.2 <i>Análisis de las entrevistas</i> | 33 |
| 4.3 <i>Los foros del módulo introductorio ¿Cómo se aprende lingüística aplicada a distancia?</i> | 36 |
| 4.4 <i>Los foros del módulo: Autonomía en el aprendizaje de lenguas</i> | 41 |
| 4.5 <i>Los foros del módulo: Task Based Language Teaching</i> | 47 |
| CAPÍTULO V: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES | 52 |
| 5.1 <i>Introducción</i> | 52 |
| 5.2 <i>Discusión</i> | 52 |
| 5.3 <i>Conclusión</i> | 55 |
| 5.4 <i>Futuras líneas de investigación</i> | 60 |
| REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 61 |
| GLOSARIO DE TÉRMINOS DEFINIDOS POR LA UNESCO..... | 68 |

| | |
|--|-----|
| ANEJO A: DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO EL DIPLOMADO DE ACTUALIZACIÓN EN LINGÜÍSTICA APLICADA A DISTANCIA (ALAD) | 69 |
| ANEJO B: DESCRIPTORES E INDICADORES DEL MODELO DE ANÁLISIS DE DISCUSIONES ASINCRÓNICAS DE GARRISON Y ANDERSON (2005) | 79 |
| ANEJO C: ENTREVISTA ABIERTA ESTRUCTURADA A TRES TUTORAS | 85 |
| ANEJO D: DESCRIPCIÓN DE LOS OBJETIVOS Y ANÁLISIS CUANTITATIVO DE LOS MÓDULOS ANÁLIZADOS. | 95 |
| ANEJO E: ANÁLISIS CUALITATIVO FORO MÓDULO 1: ¿CÓMO SE APRENDE LINGÜÍSTICA APLICADA | 105 |
| ANEJO F: ANÁLISIS CUALITATIVO FORO MÓDULO 2 AUTONOMÍA PARA EL APRENDIZAJE AUTÓNOMO. | 117 |
| ANEJO G: ANÁLISIS CUALITATIVO FORO MÓDULO 3 TASK BASED LANGUAGE TEACHING. | 133 |

ÍNDICE DE FIGURAS:

| | |
|--|----|
| Fig. 1: Modelo de moderación en línea de Salmon, G (1999) | 14 |
| Fig. 2: Comunidad de investigación Garrison, Anderson y Archer 2000 | 18 |
| Fig. 3: Análisis cuantitativo módulo introductorio (Elaboración propia)..... | 37 |
| Fig. 4: Resultado análisis cuantitativo Foro 1 (Elaboración propia)..... | 38 |
| Fig. 5: Análisis cuantitativo módulo 2 (Elaboración propia)..... | 42 |
| Fig. 6: Presencia social foro 2.1 (Elaboración propia) | 43 |
| Fig. 7: Presencia docente foro 2.1 (Elaboración propia) | 44 |
| Fig. 8: Presencia cognitiva foro 2.1 (Elaboración propia)..... | 46 |
| Fig. 9: Análisis cuantitativo del módulo 3 (Elaboración propia) | 48 |
| Fig. 10: Presencia social foro 1.9 (Elaboración propia) | 49 |
| Fig. 11: Presencia docente foro 1.9 (Elaboración propia) | 50 |
| Fig. 12: Presencia cognitiva foro 1.9 (Elaboración propia) | 51 |
| Fig. 13: Página inicial | 73 |
| Fig. 14: Barra de menú del espacio de trabajo | 73 |
| Fig. 15: Inicio del módulo | 75 |
| Fig. 16: Unidades (se ve el contenido al pasar el cursor por cada unidad)..... | 75 |

| | |
|--|----|
| Fig. 17: Herramientas..... | 76 |
| Fig. 18: Mapa conceptual de la Comunidad de Investigación Alvarez (2007) | 79 |

ÍNDICE DE TABLAS:

| | |
|--|----|
| Tabla 1: Mercer (Contexto) (2001) en Colmenares (2009) | 15 |
| Tabla 2: Järvelä (tipos de intervención) Citado por Gross y Vila (2006) en Colmenares (2009) | 15 |
| Tabla 3: Modelo Gunawardena <i>et al.</i> (1997)..... | 16 |
| Tabla 4: Garrison y Anderson (2005) Elementos del proceso de aprendizaje virtual en Colmenares (2009) | 17 |
| Tabla 5: Rangos de edades de los aprendientes y años de experiencia en docencia de lenguas .. | 22 |
| Tabla 6: Institución de procedencia (solo una) | 23 |
| Tabla 7: Institución de procedencia (más de una)..... | 23 |
| Tabla 8: Totales | 24 |
| Tabla 9: Nivel de escolarización (máximo grado de estudios) | 24 |
| Tabla 10: Preguntas para la coordinadora | 28 |
| Tabla 11: Preguntas de carácter general..... | 28 |
| Tabla 12: Preguntas específicas referentes a los foros..... | 28 |
| Tabla 13: Ejemplos de la participación de las tutoras..... | 39 |
| Tabla 14: Ejemplos de rotulación en los textos | 40 |
| Tabla 15: Ejemplos de los indicadores de presencia social (Elaboración propia a partir del modelo de Garrison y Anderson 2005) | 41 |
| Tabla 16: Factores para la creación colaborativa de conocimiento | 58 |
| Tabla 17: Descripción de las herramientas de la plataforma ALAD..... | 75 |
| Tabla 18: Planeación temporal de los módulos..... | 76 |
| Tabla 19: Presencia social e indicadores. Anderson y Garrison (2005:79) | 80 |
| Tabla 20: Modelo de Investigación Práctica Anderson y Garrison (2005:89) | 81 |
| Tabla 21: Descriptores e indicadores de la Investigación práctica Anderson y Garrison (2005:92) | 82 |
| Tabla 22: Indicadores relativos a la función de facilitar el discurso Anderson y Garrison (2005:102) | 83 |
| Tabla 23: Indicadores de la enseñanza directa Anderson y Garrison (2005:103) | 83 |
| Tabla 24: Objetivos del módulo introductorio | 95 |

| | |
|---|-----|
| Tabla 25: Módulo introductorio ¿Cómo se aprende lingüística aplicada a distancia? (Análisis cuantitativo) | 97 |
| Tabla 26: Objetivos del módulo 2 | 98 |
| Tabla 27: Módulo Autonomía en el aprendizaje de lenguas (Análisis cuantitativo) | 100 |
| Tabla 28: Objetivos del módulo 3 | 101 |
| Tabla 29: Módulo Task Based Language Teaching (Análisis cuantitativo) | 104 |

Resumen:

El objetivo del presente estudio es explorar y describir cómo se genera conocimiento en los foros de un diplomado de actualización en lingüística aplicada a distancia para profesores de lenguas: ALAD (CELE – UNAM). Al conocer las particularidades de las discusiones asincrónicas se espera identificar algunos parámetros que como profesores de lenguas nos ayuden a diseñar actividades en red para el aprendizaje de lenguas.

Los resultados obtenidos del análisis cuantitativo y cualitativo de los foros de tres módulos desvelan que tanto el diseño de las actividades (objetivos e instrucciones específicas) como las percepciones de las diseñadoras/tutoras respecto a cómo se genera conocimiento colaborativamente, son variables que quedan reflejadas en los tipos de foros que se crean con el fin de que se produzca interacción (alumno-alumno, alumno-tutor, alumno contenido). Asimismo destaca la importancia de promover y establecer una presencia social adecuada para facilitar y mantener la presencia cognitiva, sin olvidar el equilibrio y funcionalidad que aporta la presencia docente.

Palabras clave: *Interacción en foros, Construcción colaborativa de conocimiento, Presencia social, Presencia Cognitiva, Presencia Docente, Formación docente, Enseñanza de lenguas, Educación a distancia.*

Abstract:

The object of this study is to explore and describe how knowledge through interactions in asynchronous forums is generated in a distance education program for language teachers: ALAD (CELE – UNAM). The focus of this research is to deepen our understanding about creating knowledge collaboratively through asynchronous discussions and get to know how its characteristics might be used for on line language learning.

The results of the qualitative and quantitative analyses of forums of three modules reveal that both activities design (objectives and specific instructions) and designers' perceptions on how knowledge is created collaboratively, are variables that are reflected in the types of asynchronous forums that are created and the forms of interaction provoked (student-student, tutor-student, student-content). The importance of promoting and establishing an adequate social presence to promote and maintain cognitive presence, not to mention balance and functionality provided by the teaching presence are emphasized.

Key words: *Interaction forums, Collaborative construction of knowledge, Social presence, Cognitive Presence, Teaching Presence, Teacher training, Language Learning, E-learning.*

CAPÍTULO I: OBJETIVO Y JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO

El presente escrito es el resultado de una investigación realizada en el CELE – UNAM en México Distrito Federal, gracias a un convenio general entre mi universidad, Universidad de Barcelona y la Universidad Nacional Autónoma de México.

El principal objetivo de este trabajo de investigación se centra en el análisis de los foros de 3 de los módulos del Diplomado de Actualización en Lingüística Aplicada a Distancia para profesores de lenguas (ALAD) del CELE-UNAM (Anejo A) para describir de qué forma y cómo se va construyendo conocimiento de forma colaborativa entre los participantes, y así conocer qué tipos de interacciones se dan entre ellos. Mediante esta investigación queremos entender cuál es la interacción que se da en los foros de este programa en particular, para contribuir a la comprensión de ese fenómeno, así como ofrecer una visión holística que ayude a la implementación de los programas de formación de profesorado de enseñanza de lenguas de otras universidades.

Este trabajo está estructurado en cinco capítulos, el primero trata de la justificación del tema propuesto y los objetivos de esta investigación. En el segundo se describen los ejes conceptuales sobre los que se basa. El tercero resume la metodología empleada a lo largo del análisis. En el cuarto se muestran los resultados obtenidos de los instrumentos utilizados en el estudio. Y por último, en el quinto se presentan las conclusiones y la discusión derivada de la investigación llevada a cabo.

La llegada de las llamadas Tecnologías Web a nuestra era ha revolucionado nuestra sociedad en todos los ámbitos: social, económico, laboral, educativo, etc. Pero sobre todo, lo que este hito tecnológico ha supuesto, es la implantación de nuevas formas de comunicación. Nos encontramos en un estadio en el que el uso de artefactos electrónicos es toda una realidad en nuestro quehacer diario, desde los cajeros automáticos hasta las computadoras, pero tal y como afirma Cassany (2002:1), esta “revolución comunicativa” desemboca en una necesidad social, la alfabetización en entornos digitales, sea cual sea el uso que se le dé: (social, personal o profesional).

En el ámbito de la enseñanza, según Gros (2000) uno de los problemas con los que nos encontramos es que desde el ámbito educativo se habla y se trata del uso de las tecnologías en el aula, sobre todo el uso de los ordenadores y sus herramientas web, pero generan

desconcierto, haciendo que cualquiera que los observe se pregunte a si mismo cuál es el uso que se les da en el aula, los docentes no se han apropiado todavía de ellos como si se tratara del resto del material escolar, lápices, pizarra, etc. Aunque sí que existen en las aulas, su uso todavía es muy limitado. Por otro lado y citando a Young (1997) en Garrison (2005:17) “Algunas personas, cuando miran una sala llena de pupitres frente a una tarima lo que ven es un dinosaurio”.

El uso de computadoras en las aulas como otra herramienta de aprendizaje se encuentra en proceso de implantación a lo largo y ancho del globo, debido a que su establecimiento y acomodación requiere de muchos factores, tanto sociales como institucionales y económicos. Los sistemas educativos son sistemas cerrados, por ello esta acomodación es progresiva y lenta, y además implica la actualización pedagógica, tecnológica y curricular, es decir llevar a cabo una *alfabetización ciberdidáctica* (Gilbón, 2008)¹ del equipo docente.

En el ámbito docente es donde la problemática de la no-alfabetización, requiere de la atención de las instituciones educativas para promover e implementar la formación permanente del profesorado. Tal y como se señala en la planificación realizada por la UNESCO. “El desafío de las TIC’s en la Formación Docente consiste en procurar que la nueva generación de docentes, al igual que los docentes en actividad, estén capacitados para hacer uso de los nuevos métodos, procesos y materiales de aprendizaje mediante la aplicación de las nuevas tecnologías”.

Por ende, en la enseñanza de lenguas, el uso de los recursos tecnológicos también se ha convertido en una necesidad, ya que se aboga por un enfoque comunicativo y las tecnologías web ofrecen una multitud de recursos con los que mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje en este campo, tanto en educación presencial como en educación a distancia. Por ejemplo, el CELE impartió en 2009 un diplomado para 150 profesores de la República de México, con base en sitios de acceso libre, usando Moodle².

No obstante, no solamente es necesario formar profesores especializados en este ámbito educativo, es fundamental conocer cómo se aprende a través de la red y así poder realizar un diseño de tareas y actividades que propicie el intercambio de información y

¹ Puede consultarse este término en http://es.wikipedia.org/wiki/Alfabetizaci%C3%B3n_ciberdid%C3%A1ctica o si se desea mayor información véase la referencia bibliográfica.

² <http://ced.cele.unam.mx/englishforteachers>

favorezca a la creación de conocimiento por parte de los participantes de forma colaborativa. Nos encontramos en un momento donde no importa el lugar donde residas para poder acceder a la información que se encuentra en la red y en consecuencia poder realizar cursos a distancia sin la necesidad de estar enviando documentos por correo postal, lo que también encarece la formación o actualización. La era digital nos brinda la oportunidad de poder aprender sin importar la localización, pero este tipo de enseñanza debe atender a unos criterios de calidad, tal y como señalan en sus estudios autores como Barberá (2001), Contijoch (2001), Chan (2004), Solares (2007).

Con el objetivo de poder explorar y describir de qué forma y cómo se va construyendo colaborativamente conocimiento entre los participantes del Diplomado ALAD, y los tipos de interacciones que se dan entre ellos se ha consultado bibliografía especializada respecto a la interacción asincrónica en foros o listas de discusión.

La bibliografía consultada sobre la interacción asincrónica en los foros, como soporte educativo en la educación a distancia reglada, pone de manifiesto la necesidad de investigar cómo son las interacciones que se dan entre los participantes y como esas aportaciones que se realizan en los foros, contribuyen a una construcción de conocimiento de forma colaborativa que sea válida en la labor como docentes. Algunos de los autores que tratan este tema son Garrison, Anderson, Archer,(2000), Garrison y Anderson (2005), Cabero (2007), Silva (2006) Aviv (2003), Barberà (2001), Contijoch (2009), etc.

Las teorías de Vigotsky acerca de la construcción de conocimiento me han resultado muy interesantes, desde mis principios como estudiante de pedagogía y más tarde como profesora de lenguas, para ser aplicadas al gran conjunto de redes educativas, y a la vez complejas, ya que no me ha sido fácil observarlas en el mundo académico del que formamos parte y del que no hemos salido, ni nos separaremos nunca. He formado parte de reformas educativas, como la LOGSE y el Proceso de Bologna, en las que no se han podido instaurar completamente algunos de los principios pedagógicos que promueven el aprendizaje significativo y, sin embargo, se siguen sirviendo de antiguos paradigmas competitivos donde el alumno no es el centro de su aprendizaje y donde el papel del profesor sigue siendo el del máximo conocedor de su materia.

Con la incursión de las nuevas tecnologías aplicadas al aprendizaje en estudios a distancia, los modelos constructivistas pueden ser aplicados con mayor rigurosidad ya que el medio en el que están inscritos lo permite, dado que el alumno no se encuentra en la misma

situación geográfica que el resto de sus compañeros y tutores, por lo que se requiere de diseños y planificaciones curriculares que promuevan el aprendizaje centrado en el alumno y la interacción entre todos los miembros de la comunidad educativa. La motivación que me ha llevado a realizar este estudio ha sido el querer conocer como se da este tipo de interacciones y cuáles son los parámetros que como profesores de lenguas nos ayudan a diseñar actividades en red para el aprendizaje de lenguas.

Mi investigación se centra en el estudio de la interacción mediante foros de algunos de los módulos del diplomado de Actualización de la Lingüística Aplicada a Distancia para profesores de lenguas (en lo sucesivo ALAD) que se está cursando actualmente y que corresponde a la promoción número 16 de dicho diplomado.

CAPÍTULO II: ESTADO DE LA CUESTIÓN. MARCO TEÓRICO

2.1 Introducción

A lo largo de este capítulo se presentan los conceptos que constituyen la base teórica de este trabajo³. En primer lugar y para situar cuál es la herramienta objeto de este estudio. Se definen que son los *foros* y con qué fin se utilizan educativamente, cuáles son sus ventajas y sus inconvenientes a la hora de utilizarlos como herramienta para la creación de conocimiento.

En segundo lugar, se pretende que el lector entienda cómo la interacción a través de los foros puede ayudar a que se propicie una construcción colaborativa del conocimiento a través una herramienta de comunicación en la educación a distancia. Para ello se definen los conceptos de *Aprendizaje Colaborativo* e *Interacción en foros* según diversos autores que han realizado estudios anteriores con el objetivo de diseñar y mejorar sus cursos a distancia.

En tercer lugar se presentan los diferentes modelos que se han utilizado para el análisis de la interacción en discusiones asincrónicas. Desarrollando el modelo propuesto por Garrison y Anderson (2005) que definen las tres presencias implicadas en la interacción en foros.

³ Por cuestión de espacio no voy a ahondar en las definiciones de los conceptos de foro, y aprendizaje colaborativo ya que los lectores pueden dirigirse a las referencias revisadas y encontrar la información que a su parecer les parezca más interesante para ampliar su lectura.

2.2 Los foros como herramienta de aprendizaje

Según la Real Academia Española (R.A.E)⁴, el término *foro* no hace referencia a nuestro objeto de estudio, la acepción más aproximada sería la tercera que nos ofrecen:

3. m. Reunión para discutir asuntos de interés actual ante un auditorio que a veces interviene en la discusión.

En Wikipedia⁵ se encuentra la siguiente definición y clasificación: “...En Internet, un *foro*, también conocido como *foro de mensajes*, *foro de opinión* o *foro de discusión*, es una aplicación web que da soporte a discusiones u opiniones en línea”.

Según esta fuente hay tres tipos de foros: públicos, protegidos, y privados:

- Foro Público: todos pueden participar si tener que registrase. Todos pueden leer y enviar mensajes.
- Foro Protegido: es inalterable para usuarios no registrados. Es decir, para enviar mensajes, primero debe registrase un participante.
- Foro Privado: solo accesible para usuarios registrados en uno de los siguientes grupos: administrador, moderador, y miembro. Para tener acceso a este tipo de foro, no obstante, el administrador debe permitir la entrada de un usuario.

Para Perera y Torres (2005:2), el foro de discusión se entiende “como un espacio donde se gestan los procesos de intercambio de información, y la comunicación asincrónica como medio por el que se desarrollan los procesos interactivos que acontecen entre alumnos y tutores”.

Becerra (2005) citado por Alatorre (2006:83) expone que los foros son un servicio de Internet que permite la comunicación asincrónica entre personas que se encuentran en lugares geográficos diferentes.

Arango (2003:2) citado por Colmenares y Castillo (2009:4), define los foros como “un escenario de comunicación por Internet, donde se propicia el debate, la concertación y el consenso de ideas” además de permitir mantener una comunicación constante con personas

⁴ <http://www.rae.es/rae.html>

⁵ <http://es.wikipedia.org>

que se encuentran a distancias considerables sin necesidad de coincidir en los horarios en la red.

Colmenares y Castillo (2009:4) en el mismo artículo, clasifican los foros atendiendo a sus intencionalidades diferenciándolos en:

- a. Los *foros técnicos*, sobre el hardware y el software.
- b. Los *foros sociales*, destinados al reconocimiento y al esparcimiento, a compartir y crear vínculos y sentido de comunidad.
- c. Los *foros académicos* o de aprendizaje, planteados para discutir los contenidos planteados en una actividad, un curso o programa de formación; en ellos se orienta hacia la indagación y la reflexión sobre algún tema planteado.

González *et al.* (2005:1) en su estudio sobre la plataforma ClayNet definen los foros como una herramienta de comunicación asincrónica para la interacción, aprendizaje y enseñanza, que permite la comunicación entre dos o más personas a través del ordenador y la red. Consideran que este tipo de comunicación asincrónica es útil y eficaz en un entorno de aprendizaje *e-learning*, ya que permite a los participantes poner en común conocimientos, dudas y opiniones. Estos autores realizan una clasificación sobre sus principales características:

- Permiten crear y desarrollar debates entre los participantes. Una vez iniciados, otras personas pueden responder a cualquiera de los mensajes del debate.
- La comunicación puede ser dirigida por un moderador, corrigiendo exposiciones incorrectas, vetando palabras o limitando la participación.
- El acceso a las categorías de foros puede ser controlado en base a privilegios de usuarios.
- Todo mensaje se sitúa en un contexto, tiene autor y fecha de creación. Además puede citar a otro mensaje.
- Los usuarios del foro pueden revelar su identidad al resto de participantes a través de un nombre, una foto o un correo electrónico. Un mínimo de información será siempre accesible por todos los usuarios.
- La comunicación escrita es la base de los foros, pero éstos permiten introducir comunicación visual y auditiva mediante la inserción de archivos con diferentes formatos.
- Los participantes pueden dar una valoración sobre la intervención de otros participantes, añadiendo una calificación a los mensajes.
- Este tipo de comunicación permite el seguimiento de la participación de los usuarios.

Sin embargo autores como Barberà, Alatorre, Pawan, Garrison, Webb, etc. afirman que este intercambio de información y conocimiento (a través de los foros) no asegura la creación de conocimiento por parte de los participantes y por lo tanto instan a la investigación para mejorar el uso de esta herramienta web.

Barberà *et al.* (2001:209) plantea que

“...no es tanto la nueva herramienta que puede mejorar los procesos de enseñanza y aprendizajes vinculados a los debates sino cómo el profesor integra esta herramienta en el curriculum en el escenario educativo y cómo desarrolla un uso adecuado al servicio de determinados enfoques de enseñanza y aprendizaje”.

Alatorre (2006:82) asegura que el empleo de los foros “no conlleva de manera implícita una mayor interacción entre los participantes, tampoco una forma única de llegar a la construcción de aprendizajes o al logro de objetivos”.

Pawan (2003:137) en Celani y Collins (2005:43) argumentan que: “*Discussions do not automatically become interactive and collaborative simply by virtue of being in an anytime/anywhere asynchronous medium*”.

En Garrison *et al.* (2005:136) se puede observar la siguiente afirmación: “*Accepting that interaction is not equivalent to critical discourse or sufficient for sustaining a community of inquiry, what then do we know about teaching and cognitive presence in terms of influencing quality learning outcomes?.*”

Webb *et al.* (2004) en Andresen (2009:251) encontró que la participación en los foros de discusión asincrónica (medida por el acceso a los foros de discusión y el número de mensajes enviados)

“...increases so do the measured grades for the learners. The limitation with this finding is that it does not consider the degree of cognitive engagement in the asynchronous discussion forums. If a higher degree of cognitive engagement is achieved then perhaps all learners will extract a greater benefit from the asynchronous discussion.”

Esta problemática acerca del uso de los foros como herramienta para generar conocimiento colaborativamente ha servido para que se realicen estudios e investigaciones

para establecer modelos sobre cuáles son los factores, mecanismos y fases que se establecen en el análisis de las discusiones asincrónicas en los foros.

Colmenares y Castillo (2009:3) afirman:

“El foro representa una actividad o procedimiento muy utilizado para llevar a cabo la evaluación de los aprendizajes en los entornos virtuales, éste constituye una herramienta valiosa y permite desarrollar un aspecto o tema específico, los estudiantes y el facilitador irán nutriendo y generando el debate con el apoyo de los planteamientos e intervenciones que van emergiendo” (Ibid 2008, p. 289).

Fainholc, (1999) en Colmenares y Castillo (2009:3) comenta que: “Los foros representan una estrategia de mediación pedagógica, referida al conjunto de acciones o intervenciones, recursos y materiales didácticos como conjunto articulado de componentes que intervienen en el hecho educativo y facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje”.

Tras esta revisión conceptual sobre los foros entendemos que la comunicación asincrónica a través de la red es una herramienta que se utiliza para generar conversaciones sobre un tema, pudiendo ser de índole privada, pública o protegida y a su vez, puede tener diferentes fines: técnico, social o académico. En el estudio que nos ocupa se analizan foros académicos (o para el aprendizaje) privados, ya que el usuario está cursando un diplomado y solamente se puede acceder a él una vez inscrito.

Uno de los problemas que los diferentes autores estudiados comparten es que el hecho de usar los foros como herramienta de aprendizaje no garantiza el que la información publicada pueda servir como contenido a la hora de generar conocimiento, sin embargo, estos autores sí que destacan el hecho de que el uso de esta herramienta de comunicación asincrónica proporciona el que se dé un intercambio de información, y ahí es donde entra el papel del diseñador del módulo o apartado en el que se encuentra instalado el foro, como una herramienta más en un programa de educación a distancia, para promover la interacción como vehículo hacia la creación del conocimiento a través del diseño de las actividades en las que se incluye esta herramienta digital.

2.3 La interacción como estrategia para la construcción colaborativa del conocimiento

Para entender cómo la interacción es usada en e-learning como estrategia que ayude a generar conocimiento de una forma colaborativa en el siguiente apartado se define primeramente qué entendemos por aprendizaje colaborativo y seguidamente establecemos un marco conceptual sobre la interacción en las discusiones asincrónicas o foros en líneas.

2.3.1 El aprendizaje colaborativo

En Gros (2004:2) “El término aprendizaje colaborativo mediado se empezó a utilizar a partir de una publicación de Koschman (1996), quien definió este ámbito como un espacio de investigación en el que considera la existencia de tres teorías de apoyo: la teoría neopiagetiana sobre el conflicto, la teoría histórico-cultural y la teoría práctica social. Posteriormente, Koschman (1999) añade la teoría de Dewey y Bahjkin como referentes importantes”.

Para Lipponen (2002:2)

When referring to collaboration, about what is one actually speaking? To put it simply, in the public conversation the term 'collaboration' appears to refer to any activities that a pair of individuals, or a group of people perform together. Among researchers, however, including those in academic fields, the term 'collaboration' is understood rather differently. Within learning sciences, common to the different definitions of collaboration is that they stress the idea of co construction of knowledge and mutual engagement of participants. In this sense, collaboration can be considered as a special form of interaction.

Cabero (2003:135) en Gros (2004:5) entiende el aprendizaje colaborativo como: “...una metodología de enseñanza basada en la creencia de que el aprendizaje se incrementa cuando los estudiantes desarrollan destrezas cooperativas para aprender y solucionar los problemas y acciones educativas en las cuales se ven inmersos”.

La mayor parte de las teorías y corrientes que estudian el aprendizaje colaborativo se inspiran y/o evolucionan a partir de la visión constructivista, en su vertiente social, de los dos autores más reconocidos en esta temática: Piaget y Vygotsky. En el constructivismo el aprendizaje es considerado como un proceso de construcción del conocimiento en el que el profesor toma el rol de facilitador del proceso y de las condiciones necesarias para el

desarrollo del aprendizaje y en el que los alumnos construyen su propio conocimiento y resuelven problemas en colaboración con los demás (construcción social del conocimiento).

El aprendizaje colaborativo según los autores revisados es una metodología que ayuda a los estudiantes a construir conocimiento mediante el trabajo en equipo, desarrollando estrategias de cooperación. Se basa en la exposición de los diferentes puntos de vista, experiencias y conocimientos de cada individuo que forma parte de la comunidad educativa en la que están inmersos, donde la reflexión toma un papel muy importante, ya que ayuda a generar conocimiento y este conocimiento, a su vez, es compartido con el resto de la comunidad, generando como apunta Stahl (2006) un ciclo donde no hay un principio o un final definidos.

2.3.2 *La interacción en foros*

Por *interacción*, la Real Academia Española, entiende la “Acción que se ejerce recíprocamente entre dos o más objetos, agentes, fuerzas, funciones, etc.”.

Centrándonos en la interacción que se produce en los foros encontramos definiciones como la expuesta en “La incógnita de la educación a distancia” Barberà *et al.* (2001) que enmarca este término dentro de un campo educativo como es la educación a distancia.

Barberà *et al.*(2001:164) opinan que la interacción “debe ser considerada como un punto clave en el desarrollo y análisis de contextos virtuales que proporcionen experiencias de enseñanza y aprendizaje de calidad”. Estos autores especifican esta definición de “interacción social” y afirman que debe observarse desde dos vertientes, “como un conjunto de acciones interconectadas entre los miembros que participan en un determinado contexto educativo, en el que la actividad cognitiva humana se desarrollara en función de los elementos que determinan la naturaleza de este contexto, en nuestro caso virtual” y “como la utilización del discurso en un medio virtual con fines educacionales”. Citando a Hannafin et al. (1997) en *Ibíd.* y haciendo referencia a la cognición situada aplicada a los procesos de enseñanza y aprendizaje telemáticos, “la interacción social debe realizarse, tanto por parte de los profesores como de los estudiantes” Estableciendo de este modo, quienes son los agentes implicados en este tipo de interacciones virtuales.

Silva (2006:1) basándose en las aportaciones realizadas por autores como Garrison, Anderson, Schire, Stacey y Rice, propone que la interacción en espacios virtuales de aprendizaje promueve la construcción social del conocimiento, y por ello, el análisis de los contenidos puede “clarificar la variedad de modelos de participación, interacción y procesos reflexivos” que se dan en este ámbito virtual.

Este autor hace hincapié en la diferencia que existe entre la interacción, que la define como “vital para la construcción del conocimiento por medio del intercambio de mensajes con los otros participantes y el tutor” y la participación que según sus palabras “supone simplemente, estar ahí e intervenir, pero no requiere de una respuesta ni la provoca”. Otro de los aspectos que diferencia es la interacción asincrónica en espacios virtuales y los encuentros presenciales, resaltando la primera, que “aunque pierde aspectos no verbales, gana en flexibilidad, espacio y permanencia de su contenido”. Puntualiza que hacer un análisis de las interacciones que se producen en la Comunicación Mediada por Ordenador (CMC) “tiene por finalidad comprender cómo se produce el proceso de enseñanza y aprendizaje en un espacio virtual colaborativo” Resalta la importancia del análisis del discurso para comprender y realizar un análisis con una validez comprobada. Citando a Rourke *et al.* (2005) describe que la validez viene dada por la objetividad, fiabilidad y replicabilidad del estudio.

Tal y como Pérez (2009) argumenta en su trabajo “La comunicación y la interacción en contextos virtuales de aprendizaje”, existe un gran debate a la hora de diferenciar los conceptos Interacción e Interactividad, la autora cita a Callejo (2000) de quien expone que para él “la interactividad es uno de los elementos centrales de la educación a distancia” y lo ejemplifica con la siguiente afirmación “La interactividad nos habla de la facultad de obrar conjuntamente, de que la interacción se produzca. Nos habla de las capacidades de interacción, lo que implica aspectos sociales”.

Por otro lado, esta autora menciona que hay otros autores como Sulbarán y Rojón (2006) que definen más claramente la diferencia entre interacción e interactividad, “interactividad: las relaciones que se establecen entre usuarios y medios educativos impresos y electrónicos, mientras que la interacción la precisan como la acción de los sujetos que se comunican para la realización de una tarea.

Cabero J. y Llorente M. C. (2007:98) realizan su investigación conceptualizando interacción como una relación humana, mientras que la interactividad la atribuyen a “la

relación que las personas somos capaces de establecer con los materiales, o con determinados medios tecnológicos.

Moore fue el primero en centrarse en el estudio de las interacciones en la educación a distancia. En este trabajo se toma la clasificación propuesta por este autor como modelo de referencia para el desarrollo del contexto (Anejo 1). Anderson (2003), añade otras subcategorías a las propuestas por Moore (1989) basándose en todas las posibles combinaciones de interacción sobre la propuesta inicial de Moore, que diferencia tres tipos de interacciones.

1. Estudiante-profesores. Esta interacción contribuye a que se dé una motivación por parte de los estudiantes ya que favorece el diálogo entre tutor y estudiante
2. Estudiante-estudiante. Esta interacción propicia el intercambio de ideas, experiencias y contenidos, por lo que se crea un ambiente de trabajo colaborativo entre pares.
3. Estudiante-contenido. La interacción que el estudiante establece con los contenidos propuestos, para poder reflexionar y aprender.

Por su parte, Cabero J. y Llorente. M. C. (2007), presentan una recopilación bibliográfica sobre las diferentes clasificaciones de interacción que se han ido proponiendo en los últimos años, con el fin de proponer modelos y ejemplos que ayuden a los tutores virtuales a analizar el discurso en las interacciones en red. Uno de sus ejemplos es el modelo de moderación en línea de Salmon (2002:28) que puede consultarse en su publicación traducida al español “E-actividades: El factor clave para una formación activa en línea”.

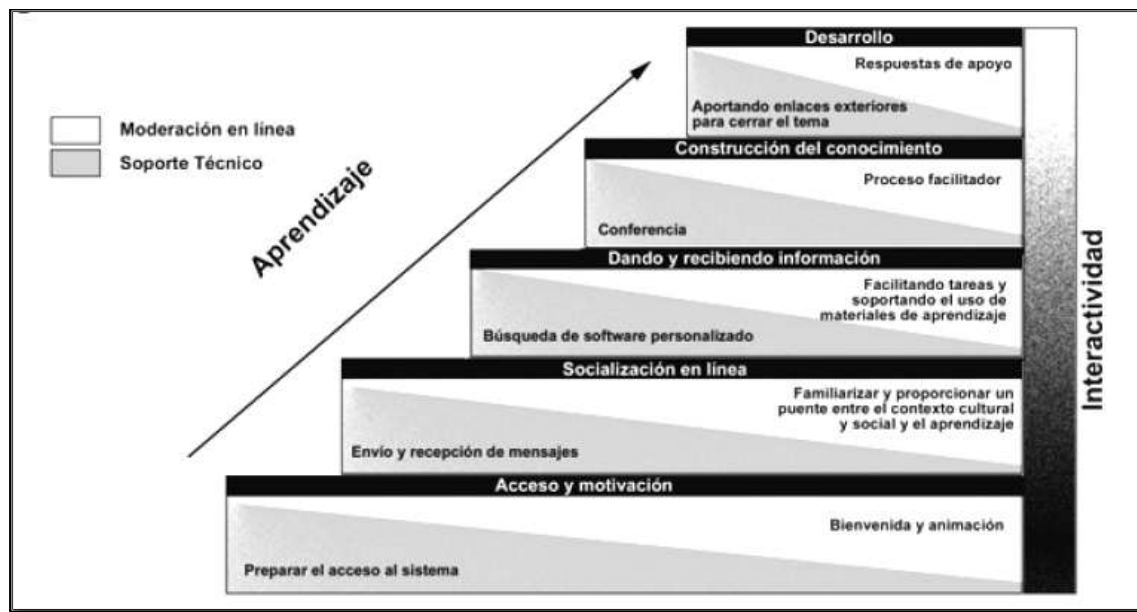


Fig. 1: Modelo de moderación en línea de Salmon, G (1999)

Como hemos podido observar los diferentes autores realizan una conceptualización del término interacción diferenciándolo de otros aspectos que pueden generar confusión, como la interactividad, fenómeno que puede inducir a la interacción pero que se refiere más bien a la relación que se establece entre artefacto y usuario; la participación, que aunque sea elevada no es un indicador de que se produzca una interacción con contenido para fomentar la creación de conocimiento.

2.4 Modelos para el análisis de la interacción en foros

Debido a la creciente necesidad de analizar la interacción que se produce en los foros, para buscar respuestas que ayuden a entender cómo funcionan los procesos de enseñanza-aprendizaje en discusiones asincrónicas dentro de un marco de educación y así poder mejorar los procesos educativos, se ha revisado la bibliografía existente sobre los diferentes modelos que han servido para analizar las interacciones asincrónicas de los foros.

Andresen (2009:249) expone la importancia de este hecho en su artículo titulado: *Asynchronous discussion forums: success factors, outcomes, assessments, and limitations:*

The asynchronous discussion forum must be specifically analyzed in order to enable the asynchronous discussion to be as (or more) effective as the traditional face-to-face-discussion if high levels of learning are to take place—some of the benefits of the asynchronous discussion that may make it more effective than the traditional face-to-face discussion are that it allows those people who need more time to participate to contribute to a discussion, a discussion participant cannot be “cut off”, and there is a transcript of the discussion for study purposes after the discussion takes place.

En esta investigación se han revisado los modelos utilizados en el análisis de las discusiones asincrónicas. Como se puede observar en el estudio realizado por Colmenares y Castillo (2009) se hace una revisión de los diferentes modelos propuestos por Mercer (2001) sobre el contexto, Järvelä citado por Gros y Vila (2006) contemplando el tipo de intervención, Garrison y Anderson (2005) que hacen referencia a los elementos que intervienen en la interacción asincrónica y que por su claridad en la exposición se presentan en este trabajo:

| TIPO DE CONVERSACIÓN | INDICADORES |
|----------------------|---|
| Exploratoria | Intercambio de ideas Aportar información Acuerdos |
| Disputativa | Debate Acuerdos Desacuerdos |
| Acumulativa | Construcción conjunta Añadir ideas |

Tabla 1: Mercer (Contexto) (2001) en Colmenares y Castillo (2009)

| ELEMENTOS | CATEGORÍAS |
|-----------------------|---|
| Tipos de contribución | Teorías Nuevas preguntas Experiencias Sugerencias Comentarios |

Tabla 2: Järvelä (tipos de intervención) Citado por Gross y Vila (2006) en Colmenares y Castillo (2009)

| | |
|--|--|
| <p>FASE I: Compartir/comparar información</p> | <p>a. Declaraciones de observación y opinión b. Acuerdo con uno o más participantes c. Aportar ejemplos proporcionados de uno o más participantes d. Clarificación mediante preguntas o respuestas e. Definición, descripción o identificación de un problema</p> |
| <p>FASE II: Descubrimiento y exploración de la disonancia o inconsistencias entre ideas, conceptos o enunciados</p> | <p>a. Identificación de áreas de desacuerdo b. Formular preguntas y respuestas para clarificar fuentes de desacuerdo c. Establecer una posición para el debate y apoyarla con evidencias</p> |
| <p>FASE III: Negociación y exploración de disonancia e inconsciencia</p> | <p>a. Negociación o clarificación del significado de los términos b. Negociación sobre el peso relativo a dar argumentos c. Identificación de las áreas de acuerdo y desacuerdo entre los conceptos conflictivos d. Propuesta de negociación de nuevas declaraciones e. Propuesta de integración o acomodación de ideas</p> |
| <p>FASE IV: Comprobación y modificación de la síntesis y construcción propuesta</p> | <p>a. Contrastar hipótesis frente a las ideas establecidas y/o recibidas por los participantes b. Contrastar frente a los esquemas cognitivos existentes c. Contrastar frente a la experiencia personal d. Contrastar frente a datos formalmente recopilados e. Contrastar frente a testimonios contradictorios en la literatura</p> |
| <p>FASE V: Acuerdo entre aportaciones y aplicación de nuevos significados construidos</p> | <p>a. Resumen de los acuerdos b. Aplicación de un nuevo conocimiento c. Declaraciones metacognitivas que indican cambios de comprensión entre los participantes</p> |

Tabla 3: Modelo Gunawardena *et al.* (1997)

| ELEMENTOS | CATEGORIAS |
|---------------------|--|
| Presencia cognitiva | Hecho desencadenante Exploración Integración Resolución |
| Presencia social | Dimensión afectiva Comunicación abierta Cohesión de grupo |
| Presencia docente | Diseño y organización Promoción y animación de la elaboración discursiva Orientación explícita |

Tabla 4: Garrison y Anderson (2005) Elementos del proceso de aprendizaje virtual en Colmenares y Castillo (2009)

2.4.1 Modelo de Garrison y Anderson

Dada la naturaleza de esta investigación, (memoria de máster) se ha optado por usar el modelo de presencias social, cognitiva y docente propuesto por Garrison y Anderson (2005) expuesto en la tabla 3 y desarrollado brevemente a continuación. En el Anejo 2 se muestran las tablas de los diferentes descriptores con los que cuenta cada presencia para analizar los foros, así como un gráfico que ayuda a comprender las interacciones para la creación de conocimiento de la presencia cognitiva.

La figura 2 muestra como la Experiencia educativa se enmarca dentro de una comunidad de investigación compuesta por profesores y estudiantes, los principales participantes en los procesos educativos. El modelo que estos autores proponen asume que el aprendizaje ocurre dentro de esta comunidad a través de la interacción de tres elementos que describen como presencia social, presencia cognitiva y presencia docente y que deben tenerse en cuenta en una experiencia de aprendizaje en la red a la hora de planificarla y estructurarla.

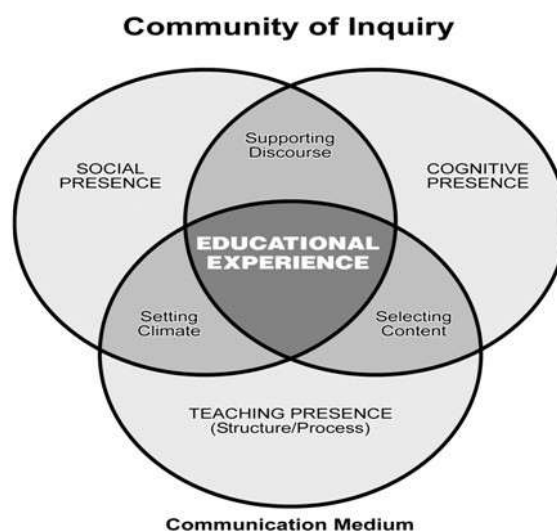


Fig. 2: Comunidad de investigación Garrison, Anderson y Archer 2000

Anderson y Garrison (2000:94) en Anderson y Garrison (2005:50) entienden por Presencia social: “la capacidad de los participantes en una comunidad de investigación de proyectarse a sí mismos social y emocionalmente, como personas ‘reales’ (...) mediante los medios de comunicación en uso” Por Presencia cognitiva: “el punto hasta el cual los estudiantes son capaces de construir significado mediante la reflexión continua en una comunidad de investigación (Garrison, Anderson y Archer 2001:11) en *Ibíd.* Los autores consideran que está “descrita en el contexto de un modelo general de pensamiento crítico y destacan que esta presencia cognitiva “es promovida y mantenida cuando cuenta con la presencia social (Fabro y Garrison 1998; Gunawardena 1995) en Anderson y Garrison (2005:51). En cuanto a la Presencia docente es definida citando a Anderson et al. 2001 en *Ibíd.* “como la acción de «diseñar, facilitar y orientar los procesos cognitivo y social con el objetivo de obtener resultados educativos personalmente significativos y de valor docente»”

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA

3.1 Introducción

El objetivo de este capítulo es presentar, justificar y discutir los pasos seguidos como parte de la metodología empleada a lo largo de esta investigación. El capítulo se encuentra dividido en tres secciones que se corresponden con las tres fases de un estudio de casos; además de esta introducción, en la que abordaremos el método escogido, estudio de caso.

Esta investigación se sitúa dentro de un paradigma descriptivo interpretativo y se concreta en el estudio de caso con el que no pretendemos generalizar sino comprender los casos concretos, la particularización. Se parte de teorías que nos permiten interpretar el fenómeno. Los casos son un medio para comprender el fenómeno (Stake, 1994).

Según Pérez Serrano (1994:39) Las características de este paradigma son:

- “La teoría constituye una reflexión en y desde la praxis. Se trata como señala Shön (1987) de una *reflexión en y sobre la acción* que se da en un contexto histórico”.
- “Intenta comprender la realidad. El conocimiento no es aséptico ni neutro; es un conocimiento relativo a los significados de los seres humanos en interacción. Solo tiene sentido en la cultura y en la vida cotidiana. Se considera que el conocimiento es un producto de la actividad humana, y por lo tanto, no se descubre, se produce”.
- “Describe el hecho en el que se desarrolla el acontecimiento. La investigación cualitativa no busca la generalización, sino que es ideográfica y se caracteriza por estudiar en profundidad una situación concreta”.
- “Profundiza en los diferentes motivos de los hechos. Para este paradigma, la realidad es holística, global y polifacética, nunca es estática ni tampoco es una realidad que nos viene dada, sino que se crea”.
- “El individuo es un sujeto interactivo, comunicativo, que comparte significados”.

En cuanto al método, decir que la metodología escogida y desarrollada en este trabajo viene dada por la investigación en la que nos enmarcamos, es una selección de mi objeto de estudio. Se trata de un estudio de caso, ya que se ha observado la interacción que se da en los

foros de un determinado contexto, el diplomado ALAD ofertado por el CELE – UNAM. La metodología de investigación en este trabajo tiene un enfoque mixto (cuantitativo y cualitativo) porque el conjunto de objetivos se orientan a una finalidad, analizar las interacciones que se dan en algunos de los foros para la creación colaborativa de conocimiento y para ello se han tenido que analizar datos de forma cuantitativa y cualitativamente.

Los estudios de casos son considerados como: “una metodología de análisis grupal, cuyo aspecto cualitativo nos permite extraer conclusiones de fenómenos reales o simulados en una línea formativa-experimental, de investigación y/o desarrollo de la personalidad humana o de cualquier otra realidad individualizada y única” (Pérez Serrano, 1994: 83). Y como afirma Yacuzzi (2005:1)

Desde el diseño hasta la presentación de sus resultados, el método está estrechamente vinculado con la teoría. Una teoría es una respuesta a una pregunta del tipo “por qué” o “cómo”, y encierra generalmente un mecanismo causal. El caso permite indagar detalladamente en este mecanismo, con mayor profundidad que los estudios estadísticos. Su ámbito de aplicación está bien definido: estudia temas contemporáneos sobre los cuales el investigador no tiene control y responde a preguntas de tipo “cómo” y “por qué”.

Este estudio se divide en tres fases, propias de la investigación en estudio de casos, Pérez Serrano, (1994) las describe como *fase preactiva*, *fase interactiva* y *fase posactiva*. En la primera, que he titulado Revisión bibliográfica, se definen los objetivos, los fundamentos teóricos, los diferentes modelos para el análisis y el modelo elegido, los recursos y técnicas; en la segunda, Recogida de datos, me centro en describir el trabajo de campo realizado, las entrevistas realizadas y el análisis de los foros y sus resultados; y la tercera, Discusión y conclusión, describe como hemos llevado a cabo la elaboración del informe y la reflexión crítica sobre los resultados.

3.2 Fase 1: Justificación de la investigación y revisión bibliográfica

Los objetivos iniciales planteados en el boceto inicial fueron modificados una vez confirmado que la investigación iba a llevarse a cabo en el Centro de Enseñanzas de Lenguas Extranjeras (CELE) y quedaron resumidos en uno, *explorar y describir de qué forma y cómo*

se va construyendo de forma colaborativa conocimiento entre los participantes de una promoción de maestros de lenguas inscritos en el Diplomado de Actualización Lingüística Aplicada a Distancia (ALAD) ⁶, mediante las discusiones asincrónicas en foros. Para ello se plantearon una serie de preguntas de investigación que guiaron el desarrollo de la misma y ayudaron a la comprensión del fenómeno estudiado y se ha realizado un estudio sobre el perfil de los estudiantes que participan en el diplomado analizado.

Preguntas de investigación

La investigación expuesta en este escrito se centra en el estudio de la interacción mediante foros de algunos de los módulos del diplomado de Actualización de la Lingüística Aplicada a Distancia para profesores de lenguas (en lo sucesivo ALAD) que se está cursando actualmente y que corresponde a la promoción número 16 de dicho diplomado.

El objetivo de este estudio de caso es explorar y describir cómo se genera conocimiento colaborativamente a través de las interacciones en los foros de un diplomado de actualización en lingüística aplicada a distancia. Para ello se pretende analizar una serie de características de los foros que se resume en las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Qué tipo de participación se da en los foros?
- ¿Qué tipo de presencias se dan en la interacción en los foros?
- ¿Qué factores influyen para que se propicie conocimiento de forma colaborativa a través de los foros?

Perfil de los estudiantes

Para inscribirse en el diplomado los aspirantes tuvieron que rellenar una solicitud de ingreso para comprobar, por parte de la coordinación, que sus perfiles profesionales se adaptaban al perfil de ingreso propuesto. Los seleccionados fueron 27 docentes. A partir de los datos aportados por ellos en sus respectivas solicitudes se ha elaborado un perfil a partir del un estudio de los datos más representativos para esta investigación.

A continuación se describen las características del grupo 16, el cual inició el diplomado ALAD el 1 de febrero, con el fin de mostrar el perfil de los aprendientes.

⁶ <http://alad.cele.unam.mx/>

El actual curso cuenta con 27 profesores de lenguas matriculados, (77.77 % mujeres y 22'22 % hombres). En su mayoría son docentes de lengua inglesa (18) pero también hay profesores que imparten francés (5), francés e inglés (1), portugués (1), español e inglés (1) y español y francés (1),

La edad de los participantes matriculados está comprendida entre los 28 y 65 años. Se han dividido las edades por rangos de 10 años como se observa en la siguiente tabla y se han añadido los años de docencia aproximada que tiene cada uno de los rangos de edad.

| | 24 - 35 años | 36 – 45 años | 46 – 55 años | 56 – 65 años | Total |
|--|----------------|---------------|--------------|---------------|-------|
| Nº de aprendientes | 10 | 8 | 5 | 4 | 27 |
| Años de experiencia en docencia de lenguas | Entre 2.5 y 15 | Entre 10 y 20 | Entre 3 y 25 | Entre 15 y 40 | |

Tabla 5: Rangos de edades de los aprendientes y años de experiencia en docencia de lenguas (Elaboración propia)

Como se puede observar en la tabla 1, los estudiantes del primer tramo de edad (24 – 35) son más que en los siguientes, el número de docentes matriculados va descendiendo según avanza su edad, pero es destacable que sean 4 en el último sesgo (56 – 65). Una de las docentes inscritas tiene 65 años, lo cual refleja el compromiso educativo sobre su actualización pedagógica en la enseñanza de lenguas.

Por otro lado, los años de experiencia tienen una correlación con la edad de los profesores, ya que a mayor edad poseen mayor experiencia en años trabajados en la docencia de idiomas.

Por lo que respecta a la experiencia en formación a distancia en línea, 15 de los alumnos aceptados afirma que no tiene, 11 afirma que sí, 1 responde que posee poca experiencia, es decir que casi el 52% de los alumnos no han tenido ningún tipo de experiencia en cursos de formación en línea, mientras que el otro 48% si que posee algún tipo de experiencia en formación a distancia mediada por ordenador/computadora.

Se ha analizado la institución de procedencia y es la siguiente:

| | |
|--|---|
| CELE-UNAM | 5 |
| CENLEX IPN, México D.F. | 4 |
| Colegio Francés, México D.F. | 3 |
| FES Acatlán, FES-Zaragoza. UNAM | 2 |
| Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) Naucalpan UNAM | 2 |
| Universidad Autónoma de Chiapas | 1 |
| Escuela Nacional Preparatoria, Plantel 6. UNAM | 1 |
| Instituto Universitario Carl Rogers, Pachuca (Hidalgo) | 1 |
| Colegio Newton, Tlaxcala (México, Estado Federal) | 1 |
| The Anglo Mexican Foundation México D.F. | 1 |
| ITESM | 1 |
| Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión (Cerro de Pasco, Perú) | 1 |

Tabla 6: Institución de procedencia (solo una) (Elaboración propia)

| | |
|-------------------------------------|---|
| CELE FES Zaragoza | 1 |
| Preparatoria La Salle UACM | 1 |
| Alianza Francesa Colegio Francés | 1 |
| UP Yoacalli Colegio Francés | 1 |

Tabla 7: Institución de procedencia (más de una) (Elaboración propia)

| | | | |
|----------|-----------------|------------------------|----|
| Totales: | Una institución | Más de una institución | |
| | 23 | 4 | 27 |

Tabla 8: Totales (Elaboración propia)

De los docentes inscritos en el módulo, once de ellos pertenecen a dependencias de la UNAM; una estudiante proviene de institución superior extranjera, Perú; dos provienen de instituciones universitarias de la República, (Chiapas y Pachuca), doce participantes del total trabajan en instituciones del estado de México, de ellas, una es un centro de lenguas extranjeras, (CELEX), una es una institución para la promoción de la lengua y la cultura (Colegio Francés) otros dos estudiantes proceden de centros universitarios del estado (UACM y UP), y el resto realiza su labor docente en un colegio privado; una de las estudiantes proviene del ITESM pero en estos momentos reside en Australia.

En resumen, el 25.93% de los ingresados en el diplomado proviene de instituciones de educación superior públicas, el 7.40% imparte cursos de postgrado, el 44.44% proviene de escuelas de idiomas y el 22.22% de colegios privados. Como se puede observar el perfil profesional de los docentes es amplio, abarcando casi todos los niveles educativos, lo cual pone de relieve la importancia de la actualización en lingüística aplicada en la enseñanza de idiomas. Por último y también destacable es el análisis de la formación previa de los docentes que han sido aceptados para cursar el diplomado (ver tabla 4):

| Maestría (en Lingüística Aplicada/ áreas afines) | Licenciatura en enseñanza de lenguas/ otras áreas | Formación básica en enseñanza de lenguas | Total | Diplomado en enseñanza de lenguas posterior a su formación inicial |
|--|---|--|-------|--|
| 1/5 | 9/5 | 7 | 27 | 11 |

Tabla 9: Nivel de escolarización (máximo grado de estudios) (Elaboración propia)

El perfil de los participantes del diplomado, en el grupo 16, engloba profesionales de la enseñanza de idiomas con diferentes bagajes educativos, con formación inicial en la enseñanza de lenguas (25.93%), licenciados, en su mayoría en Enseñanza del Inglés. (51.85%) y maestros (22.22%). Del total, un 44.74% han cursado, posteriormente a su formación inicial, un diplomado en enseñanza de lenguas.

Como conclusión, se puede afirmar que los perfiles de los participantes del Grupo 16 del Diplomado ALAD responden a:

- Un rango de edad muy amplio, de 24 a 65 años;
- Una procedencia profesional que engloba: la enseñanza de lenguas no reglada, educación primaria y secundaria, educación superior o universitaria, y educación post-universitaria y
- Una formación académica de diferentes niveles educativos: Formación inicial en la enseñanza de lenguas, Licenciatura, Diplomados y Maestros.

Una vez instalada en México, el primer paso que se llevo a cabo fue realizar un estudio del contexto educativo (Anejo A) donde se iba a realizar la investigación, el diplomado de ALAD, impartido por el CELE perteneciente a la Universidad Nacional Autónoma de México. Para este estudio se revisaron diferentes documentos y sitios de Internet, incluyendo la plataforma en la que está instalada el diplomado, con el objetivo de conocer la universidad, el diplomado y la interfaz que sostiene el sitio, y documentos internos para establecer el perfil de los participantes que conforman el diplomado.

Los documentos revisados para describir el contexto corresponden a la memoria de planeación del año 2007 del CELE y a diferentes estudios realizados por las diseñadoras con el objetivo de implantar el diplomado e implementarlo una vez que ya se estaba impartiendo; así como una tesis para la obtención del grado de maestría y una tesis doctoral, donde el diplomado ALAD es parte de sus objetos de estudio, y la página web del diplomado.

Para poder tener acceso a la plataforma donde se encuentra instalado el diplomado y poder describir la interfaz, y posteriormente tener acceso a los módulos y sus foros, se me adjudicó una contraseña y nombre de usuario con perfil de tutora y con autorización para acceder a los módulos de dos promociones y así, comparar cuál de ellos se aproximaba más a mi objeto de estudio, resultando de mi interés, tras su análisis inicial, el grupo 16, correspondiente a la promoción que se está cursando actualmente y que finalizará en diciembre del año 2010.

Por otro lado, para delimitar el perfil de los estudiantes se solicitó el acceso a los documentos remitidos a la Coordinación de Educación a Distancia⁷, donde los alumnos habían enviado sus inscripciones para cursar el diplomado y se revisaron las aceptadas, creando un perfil de los participantes de esta promoción (Anejo A). El objetivo de realizar este análisis fue debido a que era pertinente conocer sus perfiles para corroborar que el estudio que se iba a llevar a cabo cumpliera con los requisitos que desde el Máster se proponen, como por ejemplo que hubiesen profesores de español como lengua extranjera inscritos.

Teniendo en cuenta el contexto educativo donde se ha llevado a cabo el estudio y de acuerdo con las premisas que establece Zoltán Dörnyei (2007) en cuanto a la ética en la investigación, el investigado debe ser informado de los objetivos de la investigación y el propósito de los datos que proporcionará; las tareas que van a realizar; las consecuencias de participar en la investigación; las preguntas que se tratarán como confidenciales y los derechos básicos frente a la investigación. Se procedió al envío de una carta, mediante correo electrónico, a todos los participantes, incluyendo a las tutoras y coordinadora del diplomado, solicitando permiso para realizar el estudio de los comentarios publicados en las diferentes herramientas con las que cuenta la plataforma de forma confidencial. En los diferentes análisis realizados se ha cambiado el nombre propio por el de alumno seguido de un número cardinal, excepto en las transcripciones de los textos que se ha mantenido la primera letra del nombre o la primera sílaba del mismo para que queden patentes los indicadores de cohesión vocativos.

En cuanto a la revisión bibliográfica, en esta parte del estudio se ha analizado la bibliografía específica en tres ámbitos, educación a distancia, interacción asincrónica en foros y modelos de análisis de interacción asincrónica para definir el estado de la cuestión.

3.2.1 Modelo de análisis

En cuanto a la revisión de los modelos para el análisis de la interacción en discusiones asincrónicas, se han revisado diferentes estudios, destacando los realizados por la Universidad de Guadalajara, que cuenta con un gran bagaje en estudios de este tipo sobre educación a distancia e interacción, en los que resumen los diferentes modelos propuestos como se señala en el estado de la cuestión.

⁷ <http://ced.cele.unam.mx>

Los modelos analizados para realizar el análisis de esta investigación son los planteados por Mercer (2001), Järvelä (2006), Anderson y Garrison (2005) y Gunawardena *et al.* (1997), finalmente y tras valorar su aplicabilidad en el análisis, teniendo en cuenta el objeto de estudio, se ha decidido aplicar el modelo de Anderson y Garrison (2005) ya que diferencia tres presencias implicadas en la creación de conocimiento, presencia social, cognitiva y docente, estableciendo unos indicadores claros y significantes para cada una de ellas, además la multiplicidad de estudios realizados a través de este método corrobora su viabilidad. Por otro lado, se pretende observar cómo se genera conocimiento a través de los foros, por lo que la descripción de las fases y los descriptores que estos autores proponen sobre la presencia cognitiva ayuda a realizar un estudio más profundo sobre este aspecto.

Los motivos por que se han descartado los otros modelos, por ejemplo el de Gunawardena (1997) es debido a la antigüedad del estudio que propone, aunque los parámetros que ofrece bien podrían servir para realizar una validación de este trabajo y comparar los resultados. Los otros modelos tienen un carácter muy general para el análisis que se pretende realizar en este estudio, de ahí uno de los motivos de que me decantara por el modelo utilizado finalmente para esta investigación.

3.3 Fase 2: Recogida de datos

En este apartado se describe la metodología seguida en el análisis, y los instrumentos utilizados, tanto en las entrevistas realizadas, como en el análisis cuantitativo de los módulos y el análisis cualitativo de los foros.

3.3.1 Entrevistas a tutores

Para esta investigación se solicitó a las tutoras, mediante correo electrónico, una entrevista personal estructurada con la que se pudiese averiguar algunas cuestiones relevantes para el estudio, la estructura de la entrevista se basa en tres tipos de preguntas, una dirigida a la coordinadora del diplomado (Tabla 10), otras de carácter general, referentes a las herramientas de la interfaz (Tabla 11) y por último preguntas concretas sobre los foros, la interacción que se da en ellos según el punto de vista de la tutora y diseñadora del módulo (Tabla 12).

Se añadió posteriormente una pregunta, “¿cuál es el papel de la tutora en los foros?” para comprender la presencia docente en las discusiones asincrónicas de cada módulo.

- | |
|--|
| 1. Ud. es la coordinadora del diplomado ALAD, ¿Cuántos años lleva desempeñando esta tarea? |
|--|

Tabla 10: Preguntas para la coordinadora

- | |
|---|
| 1. ¿Qué tipo de actividades se plantean en el módulo? ¿Con que finalidad? |
| 2. ¿Cómo está estructurado el módulo que tutoriza? |
| 3. Cada módulo cuenta con una serie de herramientas para interactuar con los alumnos, carpeta, galería, bloc de notas y el foro, ¿Cuál es el objetivo de cada una de ellas en su módulo? y ¿qué tipo de interacción se da en cada una de ellas? |
| 4. ¿Cree que las aportaciones realizadas por las tutoras en la carpeta quedan reflejadas en las conversaciones que se mantienen en el foro? |

Tabla 11: Preguntas de carácter general

- | |
|--|
| 1. ¿Qué objetivos pedagógicos cumplen los foros en su diplomado? |
| 2. ¿Ha observado que esos objetivos se cumplan? |
| 3. ¿Qué unidad/es, dentro de su módulo, está diseñada para fomentar reflexión y por lo tanto dar lugar a que se produzca mas interacción con el objetivo de generar conocimiento de forma colaborativamente? |
| 4. ¿Qué actividades que incluyen participación en el foro le parecen que fomentan más la interacción? |
| 5. ¿Ha encontrado algún problema destacable en el uso de los foros por parte de los participantes? |
| 6. ¿Desea mencionar algún otro aspecto sobre el uso de los foros en su módulo? |

Tabla 12: Preguntas específicas referentes a los foros

El diseño de la entrevista se llevó a cabo una vez conocido el contexto educativo del módulo y habiendo observado previamente la participación que se da en cada una de las herramientas disponibles en las unidades, galería, carpeta y foros; y las preguntas fueron revisadas con mi coordinadora de tesina en la UNAM, la Dra. Dulce M^a Gilbón ajustándolas a las cuestiones en las que pretendía ahondar y conocer su percepciones, con el fin de perfilar el análisis sucesivo de los foros, como por ejemplo, como se presenta en las conclusiones, la finalidad de cada una de las actividades que concluye con la participación en el foro, ya que las creencias de las diseñadoras en cuanto a cómo se genera conocimiento pueden variar y es un elemento que queda visible en el diseño del módulo y sus actividades y en consecuencia en el objeto de estudio, los foros.

Las entrevistas se realizaron en la Coordinación de Educación a Distancia y en la biblioteca del CELE “Stephen A. Bastien”. Se solicitó una grabadora para grabarlas que finalmente no se utilizó dado que se usó el programa *Audacity* instalado en mi ordenador portátil, debido a su fácil manejo y la posibilidad de realizar una copia a otro formato para adjuntar en este trabajo⁸.

Debido a que las entrevistas se realizaron en un clima muy distendido y en la que se mezclan los temas tratados con elementos personales, no se ha realizado una transcripción exacta, sino que se han extraído las respuestas relevantes a las preguntas formuladas, tal y como se muestra en el Anejo C.

3.3.2 Análisis de los foros

Por lo que respecta al análisis, como se ha mencionado anteriormente, primeramente se realizó un análisis superficial de los módulos del diplomado referentes a dos promociones, observando que el grupo número 16 tenía más inscritos (27) que el número 15 (18), por lo que se decidió ahondar en el análisis en el que más participantes contenía, otro de los motivos fue que estaba cursándose en este momento, y este hecho permitía contactar a sus usuarios con más facilidad a la hora de solicitar su consentimiento para tratar sus aportaciones en las diferentes herramientas del diplomado.

Dado que el programa tiene de duración de enero a diciembre, y este trabajo se pretendía finalizar en tres meses, de febrero a junio, se seleccionaron los dos primeros periodos para ser revisados, que constan del módulo introductorio obligatorio *¿cómo se aprende lingüística aplicada a distancia?* el primero, y de tres módulos el segundo, *Autonomía en el aprendizaje de lenguas*, *Fundamentos de la adquisición de lenguas* y *Task Based Language Teaching* en el que los alumnos deben inscribirse en uno de los tres, quedando el grupo dividido en equipos de 9 participantes. Se tomó como premisa para la selección de los módulos que serían analizados, que en ellos hubiera algún profesor de español como lengua extranjera inscrito, por lo que finalmente resultaron tres de ellos el objeto de análisis, descartándose el módulo *Fundamentos de la adquisición de lenguas* por los motivos mencionados.

⁸ El formato del audio adjuntado en el Anejo C es MP3.

Una vez seleccionados los módulos, se estudiaron detenidamente todas las unidades de las que consta cada uno de ellos y se realizó un análisis cuantitativo (Anejo D) para observar cómo se daba la participación y la interacción en cada uno de los foros planteados en las actividades de cada unidad. En el análisis se observó cuál era la instrucción de la actividad y el objetivo que se pretendía alcanzar con la participación en el foro, los días planificados para que los participantes hiciesen sus comentarios, el número de integrantes de cada foro, el número de intervenciones totales, el número de hilos abiertos que se corresponde con el número de aportaciones iniciales realizadas, las réplicas con contenido y las que tratan sobre otros aspectos no relevantes al tema que trata en el foro, y por último el número de intervenciones de segundo nivel, entendiendo estas últimas como las respuestas con contenido a las réplicas realizadas sobre comentarios publicados por el mismo autor.

El objetivo de este análisis era explorar qué tipo de participaciones e interacciones se daban en los foros y en qué cantidad, y con ello realizar una criba y seleccionar los foros de cada módulo que más se ajustaran al objetivo planteado, explorar y describir cómo se genera colaborativamente conocimiento a través de esta herramienta de comunicación asincrónica para el aprendizaje, los foros.

Con los resultados obtenidos tras este análisis cuantitativo se concertaron las entrevistas con las tutoras, que como se ha mencionado sirvieron para comentar sus percepciones acerca del diseño de los módulos y de las diferentes herramientas con las que cuenta la plataforma para la creación de conocimiento, entre ellas los foros.

Tras estudiar ambos análisis y teniendo en cuenta las preguntas de investigación, el interés y el carácter de esta investigación, se pasó a seleccionar los foros que forman parte del análisis cualitativo.

En cuanto al primer módulo, *¿cómo se aprende lingüística aplicada a distancia?*, teniendo en cuenta las aportaciones realizadas por Anderson y Garrison (2005) en las que plantean que hay que “entender la naturaleza de la interacción social en un entorno no verbal y cómo éste puede emplearse para generar una comunidad de investigación” (Ibíd 2005:75) ya que como afirman Rourke y Anderson “se ha demostrado que los estudiantes pueden superar y de hecho superan la falta de comunicación no verbal mostrando familiaridad con el uso de saludos, expresiones de ánimo, énfasis paralingüísticos (...) y viñetas. (Ibíd 2005: 77), se ha escogido el foro correspondiente a la actividad 1.4 *Uso del foro. ¿Quiénes son los demás*

compañeros? perteneciente a la unidad uno titulada “¿Cómo se trabaja en este tipo de ambiente de aprendizaje?” dado su propósito socializador e introductorio en el que se exploran las diferentes herramientas de las que se sirve el módulo para la enseñanza a distancia. Basándome en estas premisas y debido a que durante esta actividad todos los integrantes del grupo participan (27), el análisis de este foro considero que es esencial para explorar que fenómenos se observan en la socialización mediante los indicadores de la presencia social.

Para el análisis se han extraído todos los mensajes con contenido publicados en la sección de foros de la plataforma y correspondientes a la unidad 1.4 y se ha comprobado qué tipo de indicadores de presencia social están presentes, además se han clasificado los temas planteados por los alumnos, ya que en ellos se observa el intercambio de información que se establece entre los participantes.

En este foro no se han observado las demás presencias (presencia cognitiva y docente), ya que como he comentado anteriormente, su finalidad es fomentar la socialización a través del uso de una de las herramientas que usarán en el transcurso del diplomado y el objetivo de esta parte del análisis es comprobar que existe una presencia social fuerte que ayude a establecer relaciones y un sentido de pertenencia a la comunidad, citando a Fabro y Garrison 1998 y Gunawardena 1995 en *Ibíd.* 2005:51, “la presencia cognitiva es promovida y mantenida cuando cuenta con la presencia social”.

Por lo que respecta al segundo módulo Autonomía en el aprendizaje de lenguas, tras realizar el análisis cuantitativo y la entrevista a su tutora, se optó por estudiar el foro correspondiente a la unidad 2 “¿Cómo se puede propiciar la autonomía con las actividades que se realizan en clase?” actividad 1 que tiene la siguiente instrucción: *¿Existe alguna actividad que te ha dado resultado para promover la autonomía dentro del salón de clase? ¡Describela! Si no la has realizado, a qué crees que se haya debido? Envía al foro tu aportación, en el día indicado en el calendario*”. En cuanto al análisis del módulo *Task Based Language Teaching* se optó por la unidad 1, actividad 9, en la que la instrucción dada es una pregunta: *¿Qué es para ti TBLT?*. En ambos análisis se utilizó la misma metodología de recogida de datos.

El análisis cualitativo se realizó a través del vaciado de los mensajes de cada hilo publicados en el foro, seleccionándose un color para cada una de las presencias que se

observaban, verde para resaltar las evidencias de presencia cognitiva; azul para la presencia docente y púrpura para la presencia social. Una vez finalizada esta parte del análisis se completaron unas tablas correspondientes a la propuesta realizada por Garrison y Anderson (2005) para observar qué fases de cada presencia se habían completado y en cuáles se daba mayor número de muestras.

3.4 Fase 3: Discusión y conclusiones

En esta tercera fase del estudio de caso se han extraído las conclusiones a partir de los resultados obtenidos en el análisis cuantitativo de los módulos y el análisis cualitativo realizado en los foros con el objetivo de responder a las preguntas de investigación planteadas.

CAPÍTULO IV: RESULTADO DEL ANÁLISIS

4.1 Introducción

Encontramos en este capítulo la extracción y comentarios de los resultados obtenidos en la fase 2 del proceso de investigación.

En primer lugar se recoge la puesta en común de los apartados relevantes tratados en las entrevistas a las tutoras. En segundo lugar, se exponen los resultados de los diferentes análisis realizados en cada uno de los módulos, su definición y los datos obtenidos en el análisis cuantitativo y cualitativo.

4.2 Análisis de las entrevistas

Con el objetivo de conocer cuál es el tipo de participación e interacción que se da en los foros se han llevado a cabo unas entrevistas semiestructuradas a las tutoras de los módulos analizados, las preguntas de la entrevista y las respuestas pueden observarse en el Anejo 3.

Las preguntas formuladas tienen que ver con los objetivos generales de cada uno de los módulos, el papel que como tutoras en línea desempeñan, así como las funciones que tiene cada una de las herramientas con las que cuenta la plataforma, ya que la interacción en este tipo de espacio virtual para el aprendizaje puede darse en tres direcciones (Moore 2005) como se ha mencionado en el marco teórico. (Alumno – Alumno, Profesor – Alumno y Alumno – contenido). Por otro lado, algunas de las cuestiones planteadas sirven para comprobar qué unidades y/o actividades están diseñadas para que las aportaciones realizadas en las diferentes herramientas y concretamente en el foro, generen interacción entre los participantes y que por lo tanto, se produzca una construcción colaborativa del conocimiento.

En este apartado me centraré en analizar y exponer los resultados sobre cuál es la visión acerca del papel que desempeñan como tutoras en línea; la descripción de las herramientas y su función dentro de cada módulo analizado, así como el tipo de interacción que se produce en cada una ellas; y las unidades y/o actividades que se sirven del foro como

herramienta para la construcción colaborativa de conocimiento, con los datos aportados a través de las entrevistas.

En cuanto al papel como tutoras en línea opinan:

- El tutor guía, siempre se aprende, se comparten cosas, no hay que olvidar que somos colegas.
- El papel de la tutora es como un modelado para enseñar cómo puedes llegar a una meta. No se trata de corregir, sin más bien de ser motivadora, los comentarios se envían al correo personal y no quedan registrados en la plataforma. La función de intervención sirve para motivar y reconducir la actividad, hacer apuntes, ya que estos espacios virtuales son muy sensibles y no se pueden indicar los errores de manera pública, se espera que se genere la autoreflexión de la resolución de actividades.
- El tutor no aparece hasta el final, debido a que todavía posee esa figura de poder, o cuando los alumnos lo requieren.

Las herramientas con las que cuenta la plataforma son: Galería, Carpeta, Bloc de notas, Foro y Correo electrónico.

Para las tres tutoras la *galería* es usada para publicar trabajos de larga extensión, como puede ser el trabajo final o ensayos largos. El tipo de interacción que se produce en esta herramienta es Alumno – Contenido, ya que se trata de la publicación de los trabajos indicados en las actividades, sin embargo las aportaciones realizadas en esta aplicación se comentan en el foro.

La *carpeta*, en el módulo Task Based Language Teaching “se usa para las actividades, donde el tutor retroalimenta, pero solamente puede hacerlo una vez”, en el módulo introductorio uno de los primeros objetivos es que el alumno publique algo en ella y así poder resolver los posibles contratiempos; y en el módulo de Autonomía en el aprendizaje de lenguas, esta herramienta es usada para publicar la resolución de actividades. En los tres módulos el uso de la carpeta está orientado a facilitar una interacción Contenido-Alumno-Tutor-Alumno, aunque las diseñadoras han observado que también se da una interacción del alumno consigo mismo, pues reflexiona sobre su práctica y su proceso de aprendizaje.

En cuanto al *bloc de notas*, las tres tutoras están de acuerdo en que es una herramienta a la cual no se le da mucho uso, ya que normalmente todos los participantes, incluyéndose ellas mismas, utilizan procesadores de texto para hacer sus anotaciones y realizar sus

actividades. En esta investigación no se observó ningún tipo de interacción en esta herramienta, pero se podría decir que se trata de una interacción del alumno consigo mismo.

El *foro*, sirve para comentar las aportaciones de los demás compañeros en las actividades, para compartir información, reflexiones sobre su práctica docente y reflexiones sobre los textos o ligas tratados en los módulos. Es un espacio de autorregulación que promueve la socialización y la construcción del conocimiento conjuntamente. El foro permite una interacción Alumno – Alumno y Tutor – Alumno.

Por último el *correo electrónico* es muy usado para hacer apreciaciones personales o mantener el contacto con los alumnos, una de las tutoras apunta que “la mayoría de la comunicación que se da entre tutor y alumnos se establece mediante esta herramienta”.

En resumen, las tres tutoras están de acuerdo en que el objetivo de las herramientas es generar interacción a diferentes niveles. Interacción Alumno – Alumno a través del foro; Interacción Alumno – Tutor, mediante el uso de la carpeta o el correo electrónico; y Interacción Alumno – Contenido, que viene dada por los ejercicios interactivos, lecturas y ligas propuestas en las actividades de las unidades

Por otro lado, todas las tutoras también coinciden en que todas las unidades de sus módulos integran la interacción en los tres niveles descritos anteriormente, sin embargo reconocen que se dan tres tipos de foros dependiendo del objetivo de las actividades planteadas, los que tienen como objetivo comentar las aportaciones realizadas y expuestas en otras herramientas, como por ejemplo la galería; otros foros tienen la finalidad de compartir informaciones o representaciones; y por último se ofrecen foros que propician la interacción a través de debates o discusiones.

La percepción de las tutoras es que los objetivos propuestos para esta herramienta, los foros, se han cumplido ampliamente, sin embargo, destacan que cumplir con los tiempos propuestos favorece que todos los participantes puedan aportar sus contribuciones y por lo tanto se dé más participación e interacción.

Dentro del módulo introductorio, ¿Cómo se aprende lingüística aplicada a distancia, una de las tutoras considera que las unidades que promueven más la interacción son las unidades tres y cuatro, en la primera unidad se trata más bien de una presentación de los participantes e inicio de la socialización. En el módulo Autonomía en el aprendizaje de lenguas, se destaca la unidad dos. En cuanto al tercer módulo analizado, las unidades

propuestas mencionadas como de mayor interacción por la tutora y diseñadora son las dos y tres, sin embargo, la actividad final de la unidad uno presenta una gran interacción por parte de los participantes.

4.3 Los foros del módulo introductorio ¿Cómo se aprende lingüística aplicada a distancia?

En este módulo se proponen seis unidades con el fin de que los aprendientes se familiaricen con este ambiente de aprendizaje y reflexionen sobre algunos conceptos clave en el estudio a distancia: estudio independiente, estilos y estrategias de aprendizaje, aprendizaje cooperativo y colaborativo. Estos conceptos son utilizados también en la enseñanza de lenguas, área de gran interés para los lingüistas aplicados. Al final de la unidad se propone un cuestionario de autoevaluación para que, individualmente, los alumnos comprueben y reflexionen sobre los contenidos aprendidos. Se espera que para la realización de esta unidad se trabaje en primer lugar de manera independiente y después de forma colaborativa, haciendo un uso eficiente de los estilos y estrategias de aprendizaje que cada uno posee.

Este módulo cuenta con ocho actividades que incluyen la participación en el foro. Una de las características que posee es que no está activada la opción de aviso a los participantes cuando se ha publicado un mensaje o se ha abierto un hilo nuevo en el foro, pues existe un calendario preestablecido para el envío de colaboraciones.

El análisis cuantitativo que se ha realizado (Anejo D) pone de manifiesto la alta participación de los alumnos inscritos en el módulo.

El número de hilos abiertos en todas las unidades se corresponde, en su mayoría, con el número de participantes, incluso resulta más elevado en los equipos dos y tres, en los que se llegan a alcanzar los 13 hilos conversacionales abiertos, cabe mencionar el caso de una de las alumnas que tuvo problemas a la hora de acceder a la plataforma. El número de réplicas con contenido oscila de 9 a 38 participaciones. Las unidades con mayores aportaciones son la unidad 3 en la actividad 3.2, (conocer y comentar las características y los resultados obtenidos en los cuestionarios sobre estilos de aprendizaje) con 38, 28 y 32 aportaciones con contenido respectivamente para cada equipo y la unidad 4 en las actividades 4.4 (intercambiar información acerca de informaciones útiles) y 4.5 (comentar los resultados de las actividades sobre búsqueda en la red) que cuenta con 21, 21 y 19; y 28, 23 y 11 aportaciones

respectivamente. En el foro correspondiente a la última unidad en el que se comentan los trabajos finales también se observa una participación elevada.

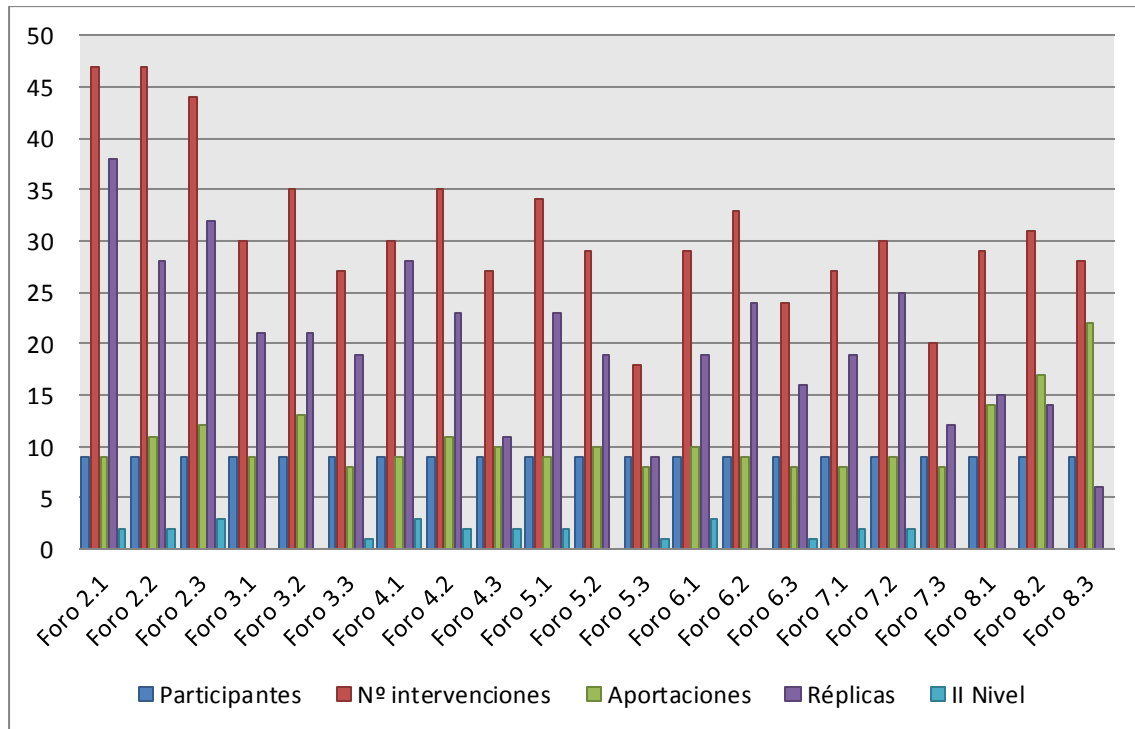


Fig. 3: Análisis cuantitativo módulo introductorio (Elaboración propia)

Dado el objetivo general del módulo introductorio, la creación de conocimiento usando los foros como herramienta no es el principal propósito, aún así, se ha observado que se dan tres tipos de instrucciones en las actividades que propician los tres tipos de foros mencionados anteriormente: foros que sirven para comentar aportaciones, foros que sirven para compartir informaciones y por último foros que propician la interacción para la creación colaborativa de conocimiento, tal y como se presentan en los objetivos diseñados para cada foro en el anejo del análisis cuantitativo (Anejo E). En este módulo, la mayoría de las actividades están diseñadas para que en los foros se comparta y se comente las aportaciones de los compañeros, sin embargo, se ha observado que las unidades 3, 4 y 5 sí propician la interacción a nivel cognitivo, pero el análisis cuantitativo realizado nos revela que la unidad 5, que trata el tema del aprendizaje colaborativo y cooperativo, no ha obtenido un nivel de participación esperado, por motivos que se desconocen por el momento.

El foro analizado, correspondiente a la unidad 1, actividad 1.4 (presentación de los integrantes del grupo) debido a su objetivo, el número de participaciones es mucho más

elevado y la interacción que se da entre los participantes es la base para fundamentar una presencia social adecuada dentro de la comunidad, que tal como se ha descrito en el estado de la cuestión favorece la construcción de conocimiento en entornos virtuales.

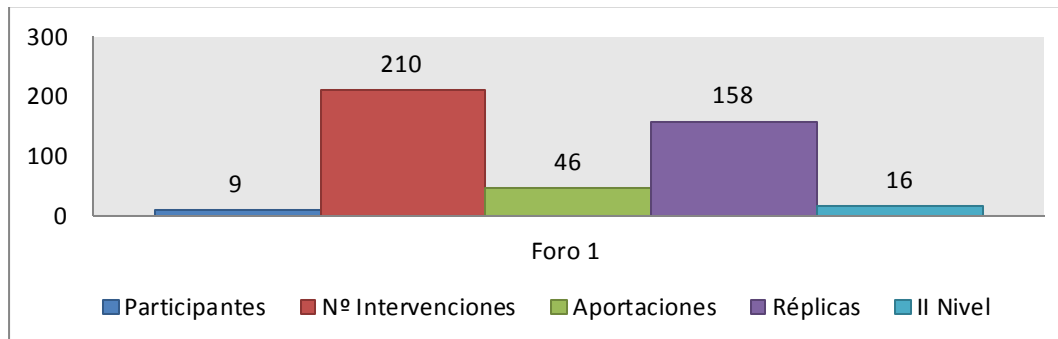


Fig. 4: Resultado análisis cuantitativo Foro 1 (Elaboración propia)

En cuanto a los resultados del análisis del foro 1.4 se destacan las siguientes observaciones:

Al tratarse de un módulo obligatorio, los 27 alumnos inscritos lo han cursado, realizando la primera unidad de forma grupal y resultando de ella 210 intervenciones en el foro analizado y cuyo objetivo es conocer al resto de los compañeros; se han contabilizado 46 hilos de discusión de lo que se resaltan 158 réplicas con contenido a los mensajes enviados para crear dichos hilos, es destacable el número de intervenciones de segundo nivel que se eleva a 16, dato que refleja el nivel de interacción creado. En el resto de unidades se ha dividido el grupo general en tres equipos de nueve participantes cada uno.

Dos de los participantes incluyeron en este foro dos hilos que no corresponden con el tema, por lo tanto, el número de hilos abiertos se reduce a 44 y los mensajes enviados a 208. Uno de los alumnos no ha enviado ningún mensaje al foro de la primera unidad por problemas técnicos. El resto ha enviado su presentación y ha comentado al menos dos entradas de sus compañeros. Excepto una persona que no pudo incluir su presentación, como se ha comentado anteriormente.

- Los participantes que más han contribuido en el foro corresponden en su mayoría a los integrantes del equipo 2. La mayoría han intervenido de 3 a 5 veces. (Tabla 25)
- Las tutoras han participado como los aprendientes realizando cada una su presentación y comentando los mensajes de los inscritos en el Diplomado ALAD. (Tabla 13)

- Se han detectado dos situaciones que he considerado problemáticas:
- Lenguaje oral utilizado como texto y errores ortográficos: Utilización de un lenguaje coloquial en el discurso escrito, se han localizado errores ortográficos, en 59 mensajes, la mayoría de ellos referentes a la puntuación, lo cual manifiesta la espontaneidad de los textos a la hora de ser publicados.
- Utilización de tipos de fuentes diferentes y rotulación de las exposiciones. Pone de relieve que los participantes han estado probado las diferentes utilidades de formato fuente que ofrece el foro. En algunas ocasiones resulta difícil poder leer los textos enviados. (45 casos observado de 208 mensajes) (Tabla 14)

- Hola XXX, pues somos del club de fans de Sabina! que bien... bueno, veo que haces muchas cosas y das muchas clases. Estoy segura que esta experiencia será muy enriquecedora. Saludos.

- Hola a todos

Trabajo en el CELE en el Departamento de Cómputo, me encantan las computadoras y todo lo que tiene que ver con nuevas tecnologías, me parece apasionante la velocidad a la que estas se desarrollan.

Trabajé en el proyecto de este Diplomado desde sus inicios y junto con el Ing. Juan Manuel García diseñe la plataforma que alberga este diplomado.

Me gusta mucho escuchar música y gracias a que en el Distrito Federal el tránsito me obliga a pasar muchas horas en el automóvil, puedo aprovechar ese tiempo para escuchar música.

También me gusta ir al cine, al teatro, etc. Tal vez lo que no me gusta mucho es la danza.

¡Bienvenidos todos!

Tabla 13: Ejemplos de la participación de las tutoras

| |
|---|
| <p><i>BUENAS,</i></p> <p><i>ES INTERESANTE LO QUIE NOS CUENTA. DE HECHO VAMOS APRENDER MUCHO. TENEMOS</i></p> <p>Hoy es mi primer día en el foro, me parece interesante, pero en este momento, más que divertida me siento agobiada porque es evidente el retraso.</p> <p><i>Olix,</i></p> <p><i>Gracias por sus palabras, pues aprovecho para contarles sobre mi país, ciudad y de mí.</i></p> |
|---|

Tabla 14: Ejemplos de rotulación en los textos

Por lo que respecta al análisis cualitativo, como se ha comentado en el capítulo de metodología, se ha observado la presencia social, mayoritaria dada el objetivo de la actividad y se han extraído los temas principales tratados (Véase la clasificación ejemplificada en el anejo E):

- Atención a la diversidad de origen de los participantes:
- Motivación explícita por realizar un aprendizaje colaborativo
- Problemas que desean compartir con el resto de compañeros
- Importancia de la actualización del profesorado.
- Conocimiento del uso de internet
- Foro como espacio lúdico
- Encuentro de participantes que se conocían previamente

Los ejemplos expuestos en la tabla que sigue muestran el carácter socializador del foro analizado, donde se encuentran muestras de todas las categorías propuestas por los autores Garrison y Anderson (2005).

| <i>Categoría</i> | <i>Indicadores</i> | <i>Ejemplos</i> |
|----------------------|---|---|
| Afecto | Expresión de emociones | <i>¡Doc!, :) , :D</i> |
| | Recurrir al humor | <i>¡qué paciencia de ponerle color a todo! Es muy lindo.</i> |
| | Expresarse abiertamente | <i>De seguro, me vienen a visitar, ah, pero yo también deseo visitarlos ehheheh. Y porque no conocerlos sería súper.</i> |
| Comunicación abierta | Seguir el hilo | Los participantes responden a los mensajes en el mismo hilo |
| | Citar los mensajes de otros | ----- |
| | Referirse explícitamente a los mensajes de otros | <i>Comparto contigo (...) el temor a la tecnología, sin embargo el diseño de esta plataforma es muy amigable, creo que trabajaremos sin problemas</i> |
| | Hacer preguntas | <i>¿Qué tal la familia?, ¿cómo retener en el mismo tema a mis queridos adolescentes?,</i> |
| | Expresar aprecio | <i>Es grato tener la oportunidad de seguir compartiendo nuevas experiencias contigo.</i> |
| | Expresar acuerdo | <i>Estoy de acuerdo contigo la actualización es el medio ideal para mejorar la docencia y facilitar el trabajo. Coincido con los cuatro,</i> |
| Cohesión | Vocativos | <i>Bienvenido, Juan Raúl, estoy en tu equipo. Hola Adán,</i> |
| | Dirigirse o referirse al grupo usando pronombres inclusivos | <i>Ojalá mi participación en este valioso espacio sea de utilidad para ustedes. Estoy seguro que la suya me enriquecerá en gran medida</i> |
| | Elementos fáticos, saludos | <i>Grandes saludos y abrazos de BIENVENIDAAA. Es un gran nervio hacer estas cosas usando la tecnología y todas sus bondades. Es un placer saludarlos a todos Olix, Chaooooooooooooo</i> |

Tabla 15: Ejemplos de los indicadores de presencia social (Elaboración propia a partir del modelo de Garrison y Anderson 2005)

4.4 Los foros del módulo: Autonomía en el aprendizaje de lenguas

Este módulo cuenta con nueve inscritos ya que en este segundo periodo los alumnos se han dividido entre los tres módulos propuestos en grupos de 9.

Los foros con los que cuenta son 12. Durante este periodo todos los módulos tienen la opción de informar a los alumnos cuando uno de sus compañeros envíe un comentario al foro y así, de esta forma, puedan establecer una comunicación con aquellos que han respondido tarde o realizado comentarios de segundo nivel, comentando las aportaciones realizadas por otros.

Cabe destacar que de acuerdo con los objetivos planteados en el diseño de este módulo, la mayoría de los foros están formulados para que los participantes comenten o compartan información, el foro según la tutora es un espacio que sirve como “pizarrón del salón de clase” ya que los alumnos pueden publicar las ligas de los trabajos realizados individualmente y los compañeros pueden comentarlas mediante esta herramienta.

En el análisis cuantitativo de este módulo se observa que la unidad 2 (Anejo F) *¿Cómo se puede propiciar la autonomía con las actividades que se realizan en clase?* Concretamente la Actividad 2.1 (Descripción de una actividad exitosa para promover la autonomía) se han dado más interacciones a nivel cognitivo y el número de respuestas con contenido es el más elevado, las intervenciones de segundo nivel (4) remarcan este resultado. Es por estos motivos que se ha realizado el análisis pormenorizado del foro de esta unidad.

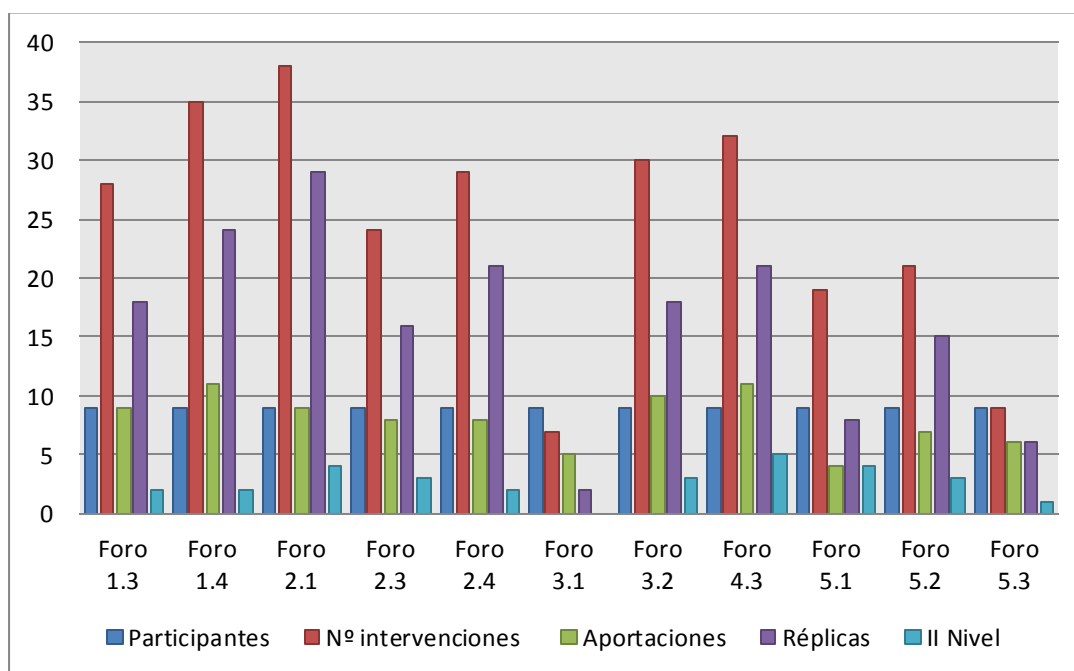


Fig. 5: Análisis cuantitativo módulo 2 (Elaboración propia)

El análisis cualitativo se ha basado en la observación de los mensajes enviados al foro de la actividad mencionada, para abstraer el tipo de presencias que se dan en él y realizar una categorización de los mismos, los resultados obtenidos mediante esta exploración se resumen a continuación.

Hay evidencias de las tres presencias descritas por Garrison y Anderson (2005) aunque su distribución no es completamente simétrica.

La presencia social es visible en todos los mensajes y en todas las categorías propuestas del modelo escogido, aunque no se han encontrado muestras de todos los indicadores. Dentro de la comunicación afectiva los alumnos se han expresado abiertamente en cuatro ocasiones; han mantenido una comunicación abierta, los participantes han seguido los hilos propuestos para realizar sus aportaciones en todos los temas y se observa en 8 de los mensajes expresiones de acuerdo y aprecio, indicadores que según los autores de este modelo “revela un cierto nivel de compromiso en el proceso de reflexión y de discurso crítico” (Ibíd. 2005:80). En cuanto a la cohesión se destacan la utilización de elementos fáticos y saludos esenciales “para mantener el compromiso y los objetivos de una comunidad de investigación” (Ibíd. 2005:81).

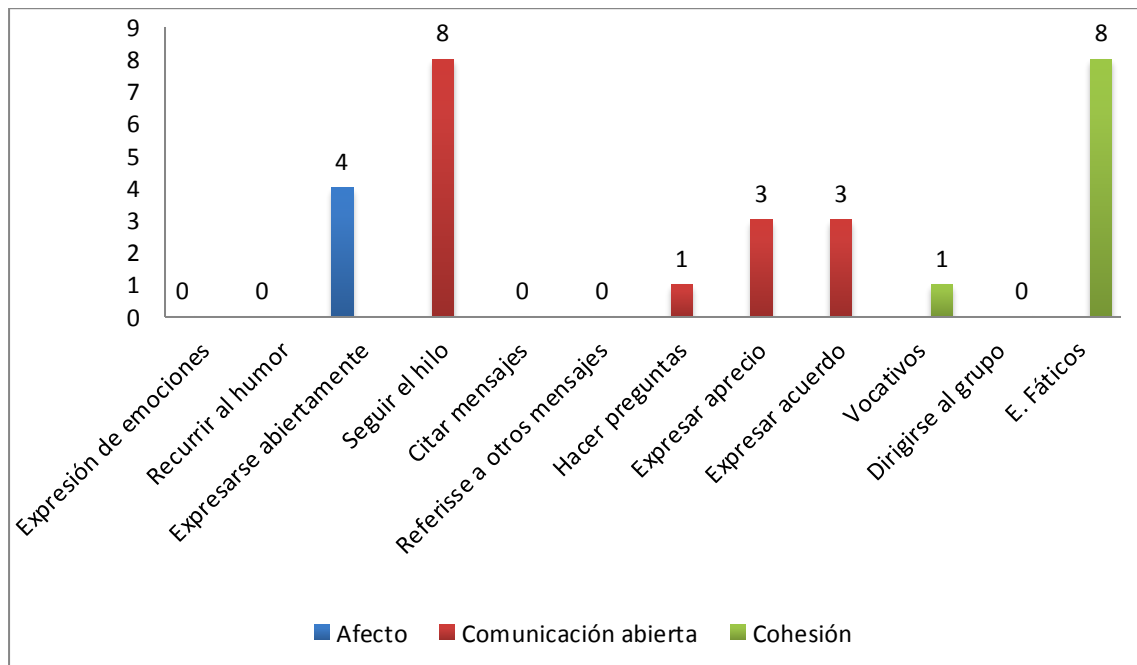


Fig. 6: Presencia social foro 2.1 (Elaboración propia)

Ejemplos de la comunicación de afecto:

- *Pues te voy a copiar la idea :-),*
- *Adan, te felicito por tu esfuerzo*

Ejemplos de expresiones de acuerdo y aprecio:

- *Es excelente la propuesta de TPR que haces*
- *Estoy de acuerdo contigo cuando te refieres a que los profesores debemos dejar que los alumnos tomen decisiones*
- *Me encantó saber que fue útil mi experiencia, gracias por hacerme saber que funcionó*

Ejemplos de cohesión:

- *Buen fin de semana.*
- *Saludos cordiales*
- *Recibe muchos saludos!!!*

Por lo que respecta a la presencia docente, he observado que la tutora utiliza su participación en el grupo para propiciar una enseñanza directa, inyectando conocimientos desde diferentes fuentes, en su mayoría direcciones de Internet que pueden ser de ayuda a los alumnos y presentando contenidos; facilita el discurso reforzando las contribuciones de los participantes como se ve en los ejemplos:

- *Te envío ligas de karaoke para que las explores y veas si les interesan a tus alumnos.*
- *Ju. ha tenido problemas para subir actividades al foro, el ingeniero en sistemas ya está al tanto. Mientras les reenvío su aportación*
- *Motivar al alumno a localizar y consultar documentos auténticos es una manera de propiciar la confianza y generar actitudes proactivas y de toma de responsabilidad. Especialmente porque en el proceso enfrentan una serie de opciones. La toma de iniciativa solo se da si hay opciones y diferentes rutas posibles. Esto creo que debe ser uno de los elementos indispensables de nuestras actividades de aprendizaje.*

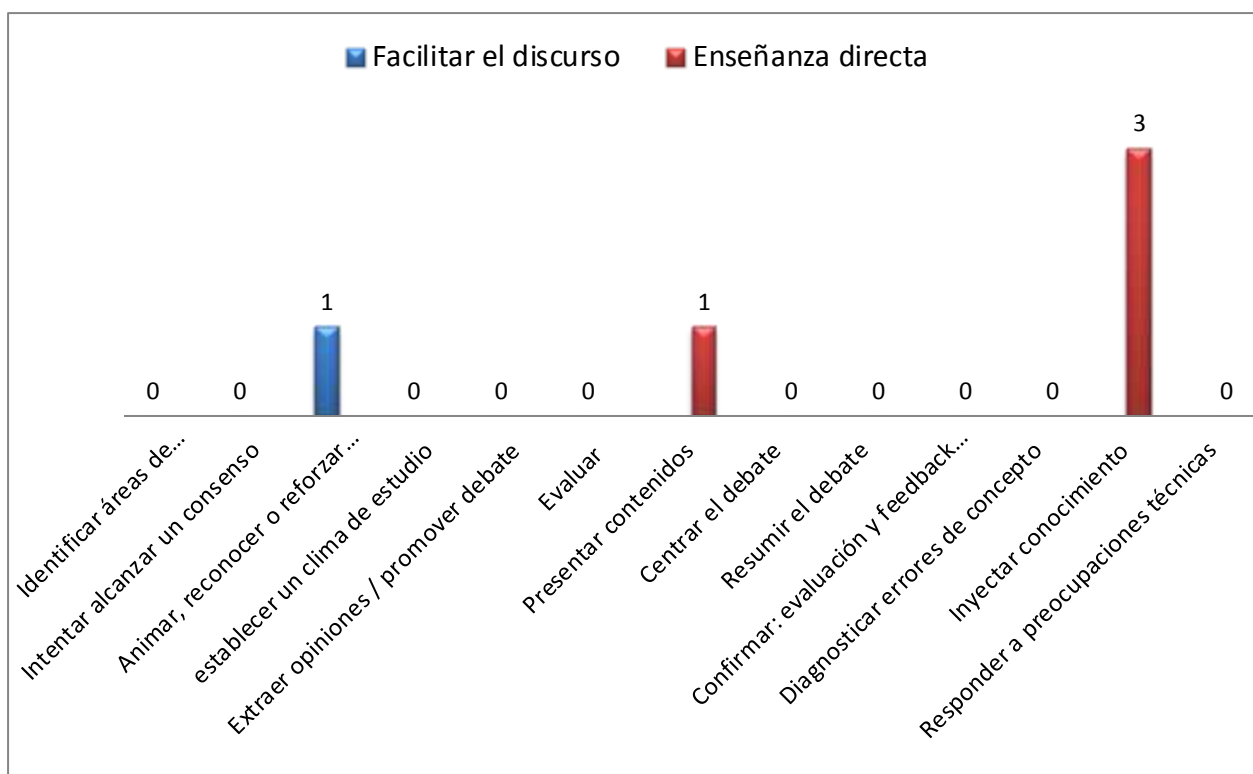


Fig. 7: Presencia docente foro 2.1 (Elaboración propia)

En resumen la presencia docente en este foro se basa más en una enseñanza directa que en facilitar el discurso. Como describen los autores citados, la enseñanza directa “se trata de intervenciones directas y proactivas que dan soporte a una experiencia educativa eficaz y eficiente” (Ibíd. 2005:104).

Por lo que respecta a la presencia cognitiva, el primer mensaje de cada hilo corresponde con el hecho desencadenante de reconocer el problema, donde se presentan las experiencias que cada uno de los participantes considera que favorece a la autonomía de los alumnos y que han aplicado en su práctica docente. Durante la fase de exploración los participantes divergen en sus opiniones en 2 ocasiones y se da un elevado número de aportaciones en las que se intercambia información sobre sus propuestas (3), así mismo, se proponen sugerencias que pueden ayudar a implementar las actividades planteadas por cada uno de ellos (2). En la fase de integración, se observa que en dos mensajes enviados se produce una convergencia de ideas dentro del hilo; en otros dos, los compañeros realizan una síntesis de lo comentado en la aportación inicial y en una ocasión se presenta una solución al problema que se plantea por el autor del primer mensaje. Dos son los mensajes que hacen referencia a la fase de resolución, en la que se comenta la aplicación y la resolución de la propuesta indicada en el principio de la conversación. Destaca, por otro lado, la existencia de dos hilos en los que no se presenta ninguna evidencia de presencia cognitiva en sus mensajes, sino que más bien se trata de presencia social y docente (Hilo 6 y 9) debido en uno de ellos a que simplemente se expresa acuerdo y se pregunta para recibir más información, pero no se obtiene respuestas, y en el otro la única réplica es ofrecida por la tutora.

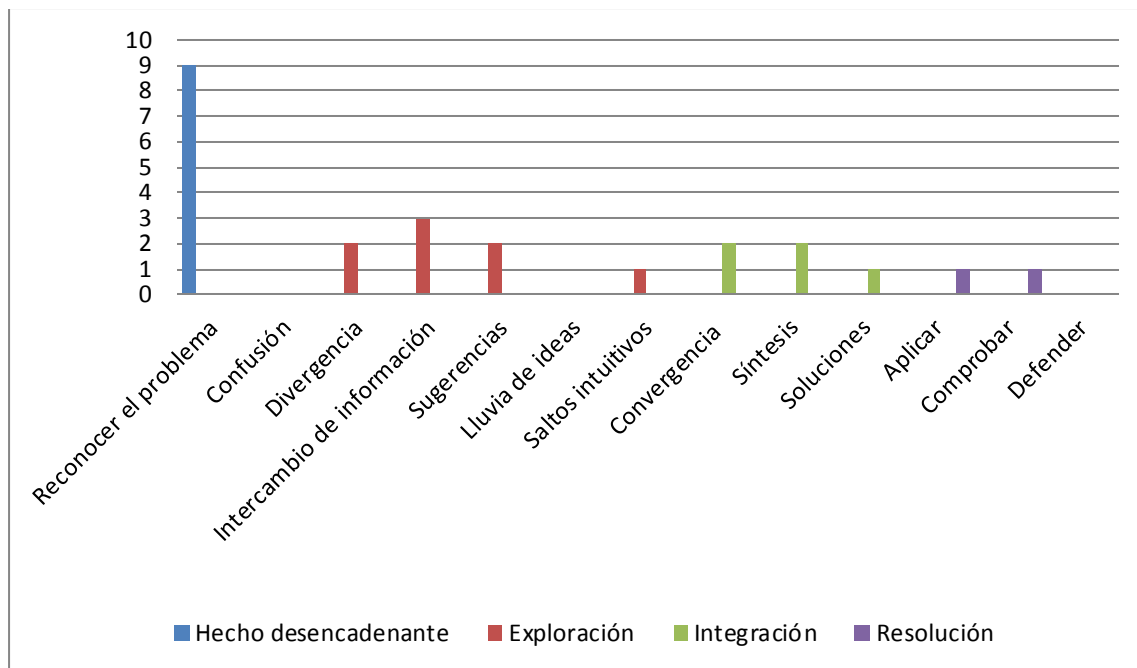


Fig. 8: Presencia cognitiva foro 2.1 (Elaboración propia)

Ejemplos de exploración

- *Me hubiera gustado sin embargo, que se hubiera hablado también sobre la cultura , (Divergencia)*
- *Yo la uso de vez en cuando pero con adultos es un poquito complicado por la diferencia en sus gustos (Intercambio de información)*
- *Lo que a mí me ha funcionado para mejorar la pronunciación es pedirles que dejen una línea en blanco cuando copian los textos para poder hacer mini transcripciones fonéticas de los sonidos que me interesa sistematizar (Sugerencias)*
- *Lamentablemente en México no podemos comprar mucho material en la lengua que yo imparto (portugués) (Saltos intuitivos)*

Ejemplos de integración:

- *Qué bien que te gustó la actividad. Lo puedes adaptar a tu idioma (Convergencia)*
- *Utilizando este recurso, los alumnos pueden trabajar el idioma a distintos niveles creando en ellos la curiosidad de hacerlo con todas las canciones que les gusten y compartir con sus compañeros su trabajo. (Síntesis)*
- *No bajan la información de internet porque las mini-reseñas las hacen en clase y el formato y todo lo demás (en caso de que las ilustren) lo hacen en casa.(Soluciones)*

Ejemplos de resolución:

- *Resultó un éxito y hubo una gran participación, sobretodo en el debate sobre los aspectos educativos, sociales y culturales de los inmigrantes. (Aplicación)*
- *Una de las actividades que pienso aplicar para este semestre con mis alumnos es precisamente "el uso de canciones en el salón de clases (Comprobación)*

Todos estos datos analizados demuestran que sí se ha producido una construcción colaborativa de conocimiento mediante el uso del foro, los estudiantes han podido compartir sus prácticas educativas para promover la autonomía de sus alumnos, y se han resuelto dudas en cuanto a su aplicación, se han implementado las actividades mediante el diálogo y las sugerencias propuestas por otros compañeros y se han comentado los resultados de su aplicabilidad en el salón de clase.

4.5 Los foros del módulo: Task Based Language Teaching

Este módulo está en su totalidad impartido en inglés, el objetivo principal se basa en enseñar el enfoque basado en tareas utilizando este enfoque como herramienta para el aprendizaje. Tal y como menciona su tutora y diseñadora en la entrevista realizada, se trata de “enseñar a pescar pescando”.

El módulo consta de cinco unidades, más una unidad introductoria denominada cero.

El análisis cuantitativo ha revelado que se dan tres tipos de participación en el foro, como también se ha observado en la revisión de los otros dos módulos analizados; unos en los que se comentan las aportaciones realizadas en otras herramientas con las que cuenta el diplomado, como la galería; otros en los que su función es la de compartir información previamente seleccionada dentro de una de las actividades y por último los foros en los que se propicia la interacción para la creación colaborativa de conocimiento mediante discusión o debate.

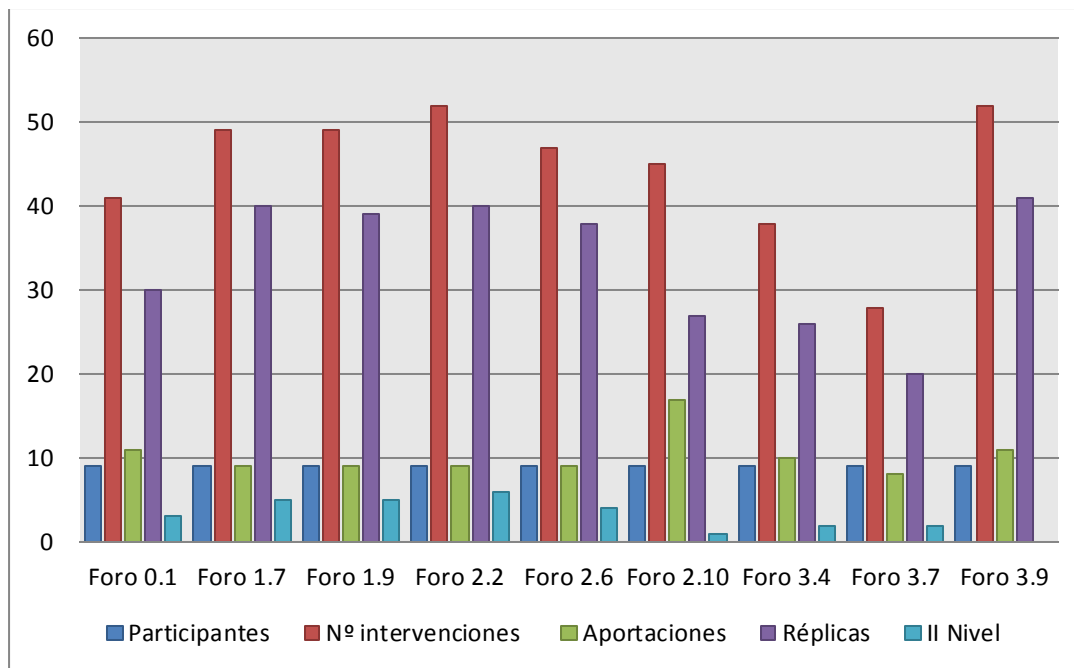


Fig. 9: Análisis cuantitativo del módulo 3 (Elaboración propia)

Dentro de este análisis se ha observado que el número de intervenciones es más elevado que en los otros módulos analizados, así como el número de réplicas de segundo nivel, incluso llegando a darse de tercer nivel en alguno de los hilos, lo que refleja un alto nivel de interacción entre los compañeros. El número de hilos abiertos es en su mayoría 9, se encuentra uno con 10 y otro con 17. Concretamente, en el foro estudiado se han observado 49 intervenciones, de las que 9 son mensajes que inician un hilo de discusión, 39 son comentarios con contenido y 1 es una aportación refiriéndose a otro tema, con un total de 5 participaciones de segundo nivel.

En cuanto al análisis cualitativo se han encontrado muchas muestras de todas las categorías (Anejo G). Dentro de los datos obtenidos sobre la presencia social se han utilizado, expresiones de emociones, así como emoticonos, se ha recurrido al humor y los alumnos se han expresado abiertamente al resto del grupo

- *I suggest that we occupy ourselves in doing and learning instead of being worried*
- *ha ha*
- *and what a flop!*

Se ha utilizado la opción de responder al mensaje en todos los hilos abiertos, se han citado y referido a otros *post* en cuatro ocasiones; del mismo modo, dentro de los mensajes he

encontrado preguntas dirigidas a los miembros del grupo y se han realizado expresiones de aprecio y de acuerdo entre los miembros de la comunidad.

- *I would like to add a phrase to one of the quotations you mentioned.*
- *What do you think?*
- *Have you found a way to make it clear enough to try to put it into practice in your classes without worrying so much about it being an approach or a method or whatever?*
- *I agree with you on that: TBLT may not be the right option for everyone*
- *Thanks for your comments,*
- *. I really appreciate the constructive suggestions you always make to my work*
- *Good addition, thanks*

Los elementos de cohesión también han sido numerosos, sobre todo en saludos y despedidas.

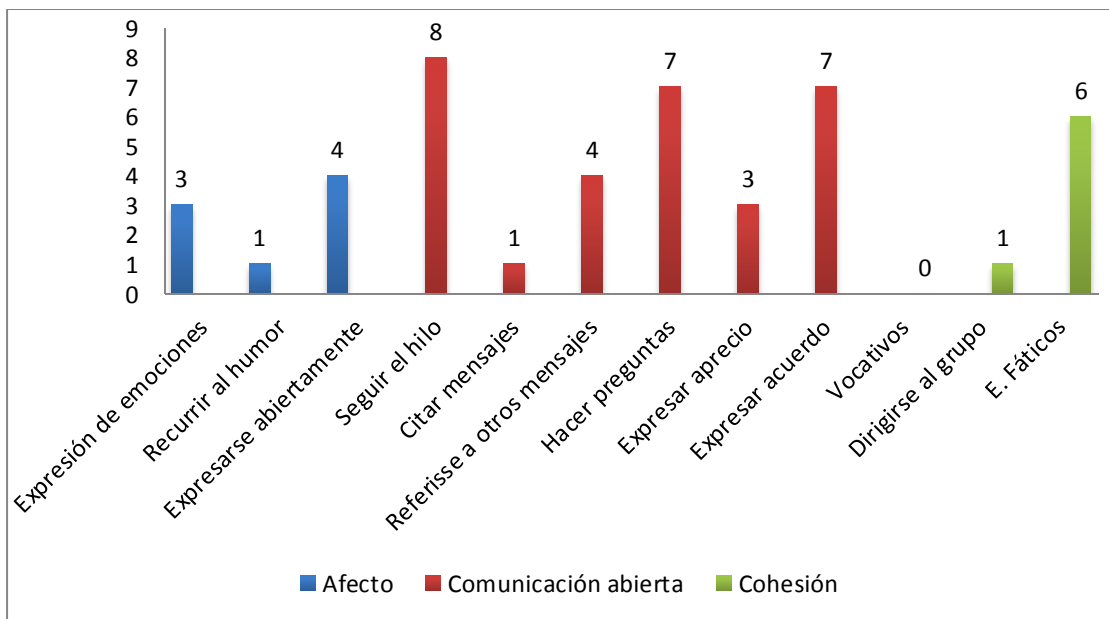


Fig. 10: Presencia social foro 1.9 (Elaboración propia)

Los elementos del discurso referentes a la presencia docente se encuentran dentro de lo que los autores han denominado facilitar el discurso, hecho que “implica reconocer el rol de la comunidad (...) como potenciadora de la construcción de significado así como su papel en la promoción de la comprensión mutua” (Ibíd 2005:100). La tutora afirma que es difícil romper la creencia de que el profesor es quien posee el conocimiento, es por ello que sus aportaciones siempre se han realizado al final, e insiste en que no ofrece una respuesta para la

pregunta formulada en la actividad (¿Qué es TBLT?) sino que más bien ofrece un feedback a las discusiones creadas en cada hilo. Solamente en dos ocasiones recurre a la enseñanza directa para centrar el debate. En los demás momentos en los que interviene se han distinguido cuatro de los seis indicadores de esta presencia docente facilitadora del discurso: Animar, reconocer o reforzar las contribuciones de los estudiantes; Extraer opiniones de los participantes, promover el debate; Establecer un clima de estudio y Evaluar la eficacia del proceso.

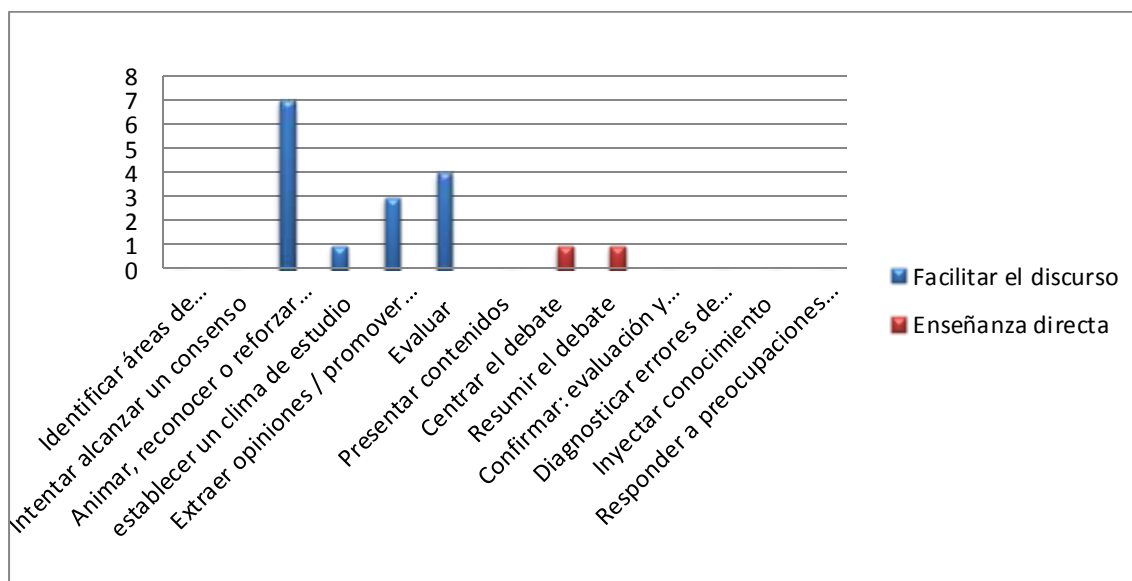


Fig. 11: Presencia docente foro 1.9 (Elaboración propia)

El análisis de la presencia cognitiva en los textos revisados también ha proporcionado unos resultados muy significativos. Aunque como se ha mencionado en el apartado de metodología, el análisis se ha realizado extrayendo las partes significativas de los mensajes, quiero destacar un ejemplo de hilo de discusión en el que la interacción que se establece entre los participantes responde a muchas de las fases propuestas por los autores Garrison y Anderson (2005) (Anejo G, Hilo 4). En esta secuencia de mensajes se puede ver resaltado en color todas las muestras, tanto de indicadores de presencia social (morado), como cognitiva (verde) y docente (azul), en el análisis se muestra el vaciado de la información según las fases en que se puede observar que los participantes primeramente reconocen el problema, y expresan la confusión que experimentan en sus mensajes, para seguidamente realizar comentarios que pertenecen a la fase exploratoria, expresan sus diferentes puntos de vista, sugieren revisar las aportaciones realizadas en sus respectivos hilos; y finalmente, integran los

apuntes realizados por sus compañeros en sus comentarios e incluso resumen las respuestas expuestas en la discusión.

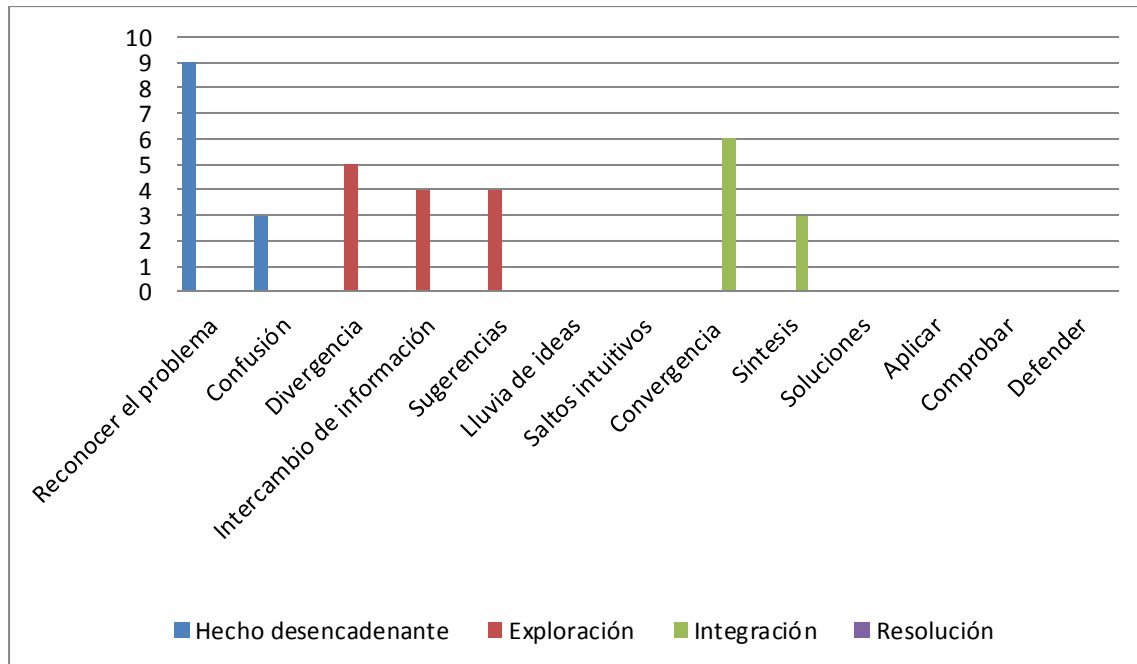


Fig. 12: Presencia cognitiva foro 1.9 (Elaboración propia)

En conjunto, todos los hilos de debate se inician con el reconocimiento del problema, donde cada uno resume las lecturas realizadas sobre TBLT y expone su punto de vista, en tres de las respuestas se pone de manifiesto la confusión a la hora de entender este tema. La fase de exploración queda patente en la divergencia de opiniones en cuanto a si se trata de un enfoque o un método, entre los alumnos se sugieren, en ocho ocasiones, a releer los mensajes publicados en otros hilos de los foros e intercambian ejemplos de su propia experiencia como docentes de lenguas. La realización de una síntesis en cuanto a lo publicado y la justificación de las exposiciones, que suman en total nueve, pone de manifiesto que los alumnos están pasando por la fase de integración. Sin embargo, no se alcanza la fase de resolución, ya que al tratarse del inicio del módulo, se pretende que los alumnos sigan trabajando sobre este tema.⁹

⁹ No se han analizado los foros posteriores por lo que no se puede saber si llegaron a la fase de resolución o en qué momento del curso.

CAPÍTULO V: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

5.1 Introducción

En este capítulo me centraré en presentar la discusión y las conclusiones que esta investigación ha generado, así como a exponer las futuras líneas de investigación que se podrían llevar a cabo partiendo de este estudio de caso.

5.2 Discusión

Esta investigación, empezó a diseñarse durante una de las asignaturas del Máster de Formación de Profesorado de Español como Lengua Extranjera, Investigación en el aula, donde el trabajo final a presentar trataba sobre la realización de un diseño de investigación cualitativa. El hecho de haber sido seleccionada para realizar una estancia en México D.F. en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) me sirvió de inspiración y motivación para elegir el tema y los objetivos de la investigación que deseaba llevar a cabo con el propósito de desarrollar mi memoria final de Máster, en primer lugar dirigida a presentar el trabajo de la asignatura mencionada, donde solamente se establecían líneas básicas, es decir, un boceto, y posteriormente poder llevarla a cabo *in situ*.

En el documento mencionado como boceto se trataba de establecer las líneas generales en las que se iba a basar la memoria de final de Máster, teniendo en cuenta desde el principio que podría ser modificado y que debía ser más exhausto y concreto, y mi intención de profundizar en mis conocimientos acerca de la creación de conocimiento de forma colaborativa mediante las discusiones asincrónicas enfocado al ámbito de la enseñanza del español como lengua extranjera y la formación del profesorado de lenguas.

La observación de este aspecto requiere de herramientas que ayuden a extraer los datos para poder llevar a cabo un análisis y una interpretación de los resultados, en primer lugar, una revisión bibliográfica profunda sobre los conceptos básicos en los que se fundamenta la investigación, y en segundo lugar, la elección de un modelo que además de ser viable y comprobado y estar actualizado, se adapte al objetivo principal de la investigación y

nos ayude a responder las preguntas creadas a propósito para entender el fenómeno particular objeto del estudio.

La revisión bibliográfica realizada no ha hecho más que fomentar mi interés por continuar investigando sobre este tema, como profesores de lenguas, en ocasiones se nos presentan en el aula la posibilidad de crear un espacio paralelo virtual y considero que es importante saber cómo diseñar y planificar un programa de actividades atendiendo a unos criterios de calidad, tal y como señalan en sus estudios autores como Barberá (2001), Contijoch et al. (2000), Chan (2004), Solares (2007). Así como poder evaluar todo el proceso de aprendizaje que se establece a través de una herramienta como son los foros, algunos de los autores que tratan este tema son Garrison, Anderson (2005), Cabero (2007), Silva (2006), Aviv (2003), Barberà (2001), Contijoch (2009), etc., además de poner de relieve la necesidad de investigar cómo son las interacciones que se dan entre los participantes y cómo esas aportaciones que se realizan en los foros, contribuyen a una construcción de conocimiento de forma colaborativa que sea válida en la labor como docentes.

En cuanto a la elección del modelo de análisis, existen diferentes propuestas que pueden ser válidas para este tipo de estudio de caso, sin embargo considero que el modelo propuesto por Garrison y Anderson (2005) es mucho más detallado y más reciente, aunque cabe decir que en otros estudios revisados como El estudio multimodal sobre el uso de foros de discusión en la enseñanza de la Física de Fco. Javier Sierra Vázquez, se han propuesto modelos que han surgido dependiendo del campo de estudio y de la naturaleza de la investigación.

Por el hecho de tratarse de un diplomado a distancia, opino que ofrece al investigador la posibilidad de realizar unas observaciones más objetivas sobre el objeto de estudio, ya que no implica el trato directo con las personas que participan en él, aunque durante esta investigación consideré muy relevante, dada esta situación de observación no participante, el realizar un estudio del contexto y un perfil de los estudiantes para poder romper esa barrera que separa al investigador del investigado y conocer qué personas se encuentran detrás de lo que he llamado participantes, estudiantes, usuarios o docentes.

Una vez finalizado todo el trabajo de revisión bibliográfica, selección del modelo, recogida y análisis de los datos y extracción de los resultados, y haber leído el trabajo final resultante de todo el proceso, la reflexión me ha hecho recapacitar sobre algunos aspectos en la toma de decisiones, por ejemplo en cuanto a la posibilidad de escoger otro itinerario que

hubiera cambiado completamente los objetivos con los que fue diseñada esta investigación. En el caso particular de la elección de los foros, se realizaron unas entrevistas y un análisis cuantitativo para determinar en cuáles de los foros se producía más interacción a partir de las actividades en las que estaban incluidos, y se tomó como premisa que hubiera profesores de español como lengua extranjera inscritos en esos módulos, aunque se revisaron los demás módulos con los que cuenta el diplomado, resultando algunos de ellos muy interesantes para poder llevar a cabo el mismo tipo de investigación, pero por cuestiones de tiempo y espacio no se pudo ahondar en su análisis.

En cuanto a los resultados de los diferentes análisis realizados opino que, las entrevistas realizadas a las tutoras han aportado datos muy relevantes para este estudio y gracias a ellas se ha podido comprender el fenómeno desde otra perspectiva además de la obtenida con los resultados de los dos análisis efectuados (cuantitativo y cualitativo).

Por lo que respecta al análisis cuantitativo, aunque los descriptores quedan definidos muy claramente en el modelo escogido, a la hora de localizar los ejemplos ha sido un trabajo arduo, ya que no se trata de mensajes cortos, sino que se encuentran evidencias de dichos descriptores en una misma frase, y su interpretación y clasificación depende del criterio del investigador. En futuras investigaciones creo conveniente el establecer unos criterios previos que ayuden a delimitar más claramente la clasificación según las categorías que presente el modelo elegido para el análisis, así como realizar una validación de los datos con otro u otros investigadores para aumentar la fiabilidad del estudio, pero por los límites de esta investigación no se ha podido llevar a cabo.

Considero muy importante la formación docente y de ahí mi interés en abordarla en este estudio, ya que independientemente de la importancia de la lengua que se enseñe, es esencial la formación del profesorado abordada desde una perspectiva que promueva la reflexión. La formación inicial de un profesor de lenguas hace referencia a muchos campos como la misma lengua que se enseña, los procesos de adquisición de esta, las estrategias de aprendizaje, etc., sin embargo, en los procesos de actualización se retoman aspectos de la formación inicial que son significativos y que fomentan dicha reflexión.

Por último, resaltar que la realización de este trabajo me ha brindado la posibilidad de adentrarme y aprender a realizar mi primera investigación en el campo educativo, aunque con limitaciones, debido al corto periodo de tiempo. Añadir también que todo el proceso realizado

me ha ayudado a ahondar en contenidos pedagógicos que considero que son relevantes dentro de la formación de profesores de lenguas además de ser de mi interés personal.

5.3 Conclusión

En el capítulo 2 se presenta el objetivo principal de este trabajo, *explorar y describir cómo se genera conocimiento a través de las interacciones en los foros de un diplomado de actualización en lingüística aplicada a distancia para profesores de lenguas*, y se plantean unas preguntas de investigación a las que pretendo dar respuestas en esta tercera fase de la investigación:

Qué tipo de participación se da en los foros

El tipo de participación que se da en los foros analizados responde a los objetivos de las actividades propuestas, en las que se distinguen tres tipos de instrucción, teniendo en cuenta lo comentado en el marco teórico y respaldado por las opiniones de autores como Barberà *et al.* (2001), Alatorre (2006), Pawan (2003), Garrison *et al.* (2005b) y Webb *et al.* (2004) que afirman que la participación no es un indicador de que se produzca una interacción que promueva la creación de conocimiento.

Los tipos de interacción observados giran sobre tres ejes:

- Comentar las aportaciones realizadas tanto en el foro como en otras herramientas, como puede ser la *Galería*.
- Compartir informaciones acerca de los textos propuestos o las propias experiencias
- Propiciar la interacción mediante debates o preguntas abiertas con el objetivo de que se produzca reflexión

Cuando el diseñador establece las líneas de desarrollo del módulo tiene en cuenta los diferentes tipos de interacciones, como se ha observado en las entrevistas mantenidas, que se propician a través de cada una de las herramientas. A partir de los objetivos de cada unidad, los contenidos y la creencia o concepción personal acerca de cómo se crea el conocimiento se realiza el diseño de las actividades, que irá encaminando, entre otros aspectos, a que en el foro se produzca un tipo de participación u otra y que por tanto, esta participación de origen a una

reflexión y posterior interacción mediante la discusión asincrónica. Tal y como Barberà *et al.* (2001:209) plantea:

“...no es tanto la nueva herramienta que puede mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje vinculados a los debates sino cómo el profesor integra esta herramienta en el curriculum en el escenario educativo y cómo desarrolla un uso adecuado al servicio de determinados enfoques de enseñanza y aprendizaje”.

Resumiendo, se ha observado que en los foros de los módulos se producen tres tipos de participación: comentar aportaciones, compartir informaciones y propiciar la interacción y que estos vienen generados por el objetivo y contenido de las actividades propuestas en cada unidad, además de la concepción de cada diseñador acerca de la construcción de conocimiento mediante discusiones asincrónicas. Resaltar que el diseño de las actividades, viene a condicionar el tipo de actividad que se plantea en el foro, y que esta será la que propicie el tipo de interacción y su cantidad y calidad en referencia a la construcción colaborativa de conocimiento.

Qué tipo de presencias se dan en la interacción en los foros

Los foros son una herramienta de comunicación que en este caso estudiado son usados para el aprendizaje a distancia mediante las interacciones que se dan entre los participantes, se ha observado que estas interacciones pueden ser a diferentes niveles: alumno – alumno, pudiendo darse la interacción entre pares o consigo mismo; alumno – contenido, ya que los comentarios aportados por los participantes pueden generar reflexión y alumno – tutor, a través de las aportaciones de las tutoras que bien pueden ir encaminadas al diseño y organización del plan docente, facilitar el discurso o a propiciar una enseñanza directa (Garrison y Anderson 2005:97).

Teniendo en cuenta el modelo escogido de los autores Garrison y Anderson (2005) la experiencia educativa viene dada por tres factores que hacen referencia a tres presencias, presencia social, presencia cognitiva y presencia docente y que están interconectadas. Figura 2.

En los resultados del análisis cualitativo de los diferentes foros analizados se ha observado que hay muestras de los indicadores descritos por estos autores en las tres presencias.

En cuanto al foro del módulo introductorio dado que se trata de un análisis en el cual el objetivo es comprobar la socialización del grupo, las presencias que predominan son la social y la docente, sin embargo, se ha observado que en el resto de actividades de las diferentes unidades sí que están diseñadas para que se establezca una interacción a nivel cognitivo, sobre todo las unidades tres, cuatro y cinco *¿Cuál es tu estilo de aprendizaje?*, *¿Qué estrategias son útiles para el aprendizaje a distancia?* y *¿Cómo se aprende colaborativamente en red?*. Aunque no se hayan analizado los foros correspondientes a estas unidades, se observa que simplemente el título de la unidad, presentado en forma de interrogación no presenta los contenidos de forma directa, sino que propicia la reflexión sobre los conocimientos previos del alumno, para más tarde ofrecer el input necesario y sea posible la retroalimentación.

Por otro lado, si analizamos este módulo según los ciclos establecidos por Salmon (2002:28) se observa que las actividades propuestas en cada unidad se corresponden con las tres primeras etapas que este autor describe como acceso y motivación, socialización en línea e intercambio de información. En cuanto a los otros dos módulos analizados y comentados a continuación, he observado que los contenidos propuestos conciernen a las dos últimas etapas propuestas por este autor, creación de conocimiento y desarrollo. Con este apunte pretendo resaltar el proceso estructurado para la creación de conocimiento mediante la moderación de los módulos que se han explorado, que como afirma la autora Gilly Salmon (2002:27) respecto al éxito de la formación “un andamio estructurado de aprendizaje ofrece ayuda y desarrollo esencial a los participantes en cada etapa mientras van ampliando su técnica de formación en línea. Cada etapa requiere e-actividades de diferente naturaleza (...)”

Por lo que respecta al foro del módulo Autonomía en el aprendizaje de lenguas, unidad 2 titulada *¿Cómo se puede propiciar la autonomía con las actividades que se realizan en clase?* como se observa el título de la unidad emplaza a la autoreflexión inicial por parte de los estudiantes, y durante las actividades incluidas se ofrece un input para que genere la reflexión sobre los conceptos previos y los adquiridos, que quedan ilustrados en algunos de los foros que no han sido explorados.

Al contrario que en el módulo introductorio, con carácter más socializador, el módulo de Autonomía en el aprendizaje de lenguas se enmarca dentro de un diseño más práctico, dándose en el foro la caracterización de las tres presencias. La presencia social tal y como se ha comentado en los resultados se da en casi todos los indicadores y en todos los mensajes; la

presencia docente está más orientada a la enseñanza directa y la presencia cognitiva se ve reflejada en todas sus fases.

Por último, en el módulo Task Based Language Teaching, unidad 1 denominada What it is Task Based Language Teaching?, título que también emplaza a la reflexión inicial por parte de los participantes a través de la pregunta con la que se inicia la unidad; según los resultados obtenidos se ha comprobado que se dan los tres tipos de presencia descritos por Garrison y Anderson (2005). La presencia social se observa en todos los hilos y mensajes del foro analizado, así como la presencia cognitiva, aunque por la misma naturaleza del módulo, no se observa que se den todas las fases, como ya se ha comentado en los resultados. Por otro lado la presencia docente está más dirigida a facilitar el discurso de los participantes que a ofrecer una enseñanza directa a través de esta herramienta de comunicación, como es el foro.

Qué factores influyen para que se propicie conocimiento de forma colaborativa a través de los foros

Llegados a este punto, queda concluir de qué forma se genera conocimiento de forma colaborativa a través de una herramienta como el foro, mediante las discusiones asincrónicas en un contexto determinado.

Tras la revisión de los resultados de las entrevistas a las tutoras y de los análisis cuantitativo y cualitativo realizados, se ha llegado a la conclusión de que son varios los factores que inciden en la creación colaborativa de conocimiento a través del espacio virtual del foro creado con esta finalidad y que se resumen en la siguiente tabla.

| |
|---|
| El objetivo u objetivos del módulo |
| Las creencias y percepción de los diseñadores del módulo respecto al papel de los foros en la construcción colaborativa de conocimiento |
| El objetivo y diseño de las unidades |
| El objetivo y diseño de las actividades |
| El tipo de interacción que se pretende alcanzar |
| Las presencias: presencia social, presencia cognitiva y presencia docente |

Tabla 16: Factores para la creación colaborativa de conocimiento (Elaboración propia)

En cuanto a las creencias y percepción de los diseñadores, tal y como se ha visto en las entrevistas, cada tutora posee una percepción diferente dependiendo del objetivo u objetivos, el diseño del módulo y de su alfabetización ciberdidáctica (Gilbón, 2008).

Los diferentes objetivos de las unidades y de las actividades vienen dados por el objetivo general del módulo, y a partir de ellos el diseño de cada una de ellas teniendo en cuenta los diferentes tipos de interacción en diferentes niveles, alumno – alumno, alumno consigo mismo, alumno – tutor, alumno – contenido. Entendiendo interacción según las palabras de Silva (2006) como “vital para la construcción del conocimiento por medio del intercambio de mensajes con los otros participantes y el tutor”. El diseño de las actividades, concretamente las que conllevan participación en el foro, viene a condicionar el tipo de actividad que se plantea en el foro, y de ahí que se propicie en mayor o menor manera la futura interacción que proporcione las bases para que se construya colaborativamente conocimiento.

Como se puede observar, todos los factores están interconectados, al igual que sucede con las presencias descritas por el modelo de Garrison y Anderson (2005), retomando las palabras mencionadas en el marco teórico, estos autores asumen que el aprendizaje ocurre dentro de esta comunidad a través de la interacción de tres elementos que describen como presencia social, presencia cognitiva y presencia docente y que deben tenerse en cuenta en una experiencia de aprendizaje en la red a la hora de planificarla y estructurarla.

El modelo de investigación que proponen Garrison y Anderson (2005:50) “Representa una estructura genérica de pensamiento crítico congruente con el proceso educativo de múltiples fases diseñado para construir significado y confirmar la comprensión”. La presencia cognitiva según los autores en *Ibíd*, “es una condición del pensamiento y aprendizaje de alto nivel” y es “promovida y mantenida cuando cuenta con la presencia social (Fabro y Garrison 1998; Gunawardena 1995 en *Ibíd*: 51) y con una presencia docente para propiciar una participación plena y abierta, “la experiencia educativa bien orientada requiere un arquitecto y un animador para diseñar, dirigir y alimentar la transacción” (*Ibíd*:51)

5.4 Futuras líneas de investigación

En cuanto a futuras investigaciones creo que este estudio podría ser continuado en diferentes trabajos. Sería muy interesante ampliar esta investigación realizando un análisis exhaustivo de cada uno de los módulos y poder observar las tres presencias en conjunto a lo largo de cada uno de ellos en los foros. También encuentro de gran interés el poder realizar un seguimiento de los diferentes módulos a lo largo de varias generaciones para poder implementar y retroalimentar los diseños planteados en las actividades, siguiendo a los autores Garrison y Anderson (2005: 113) “El diseño y rediseño continúan a lo largo de la experiencia educativa y en la medida en que la cooperación y el control compartido introducen un elemento creativo de incertidumbre”.

Por otro lado considero que esta investigación podría verse ampliada con otros estudios, entre ellos la comparación de los resultados obtenidos con los resultados de aplicar al análisis el modelo que defiende Gunawardena (1997) como se ha comentado en el capítulo de metodología. Asimismo, para un estudio más amplio podría incorporarse el uso de algún programa de análisis cualitativo como AtlasTi, que por el momento no se considero necesario utilizar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alatorre, H. (2006) *Mecanismos de comunicación colaborativa en un curso en línea para profesores de lenguas*. Disertación. Maestría en lingüística aplicada Universidad Nacional Autónoma de México. Ciudad de México.
- Álvarez, G. M. (2007) “El e-learning en el siglo XXI: Garrison, D. R. y Anderson”, T. *Revista Educación Comunicación Tecnología*. Volumen 1 (3) Julio - Diciembre de 2007 Medellín - Colombia ISSN: 1909-2814
[Documento de internet disponible en:
<http://eav.upb.edu.co/RevQ/ediciones/3/194/Elelearningenelsigloxxi.pdf>] (Fecha de consulta: 16 abril 2010)
- Anderson, T., Rourke, L., Garrison, D. R., y Archer, W. (2001) “Assessing teaching presence in a computer conferencing environment”. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, Volumen 5 (2) Sloan Consortium. [Documento de internet disponible en: http://www.sloan-c.org/publications/jaln_main] (Fecha de consulta 17 abril 2010)
- Anderson, T. (2003) “Modes of Interactions in Distance Education: Recent Developments and Researches Questions”, *Handbook of Distance Education* Eds. Moore, M. y Anderson, W., Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, pp. 129-144.
- Andresen, M. A. (2009) “Asynchronous discussion forums: success factors, outcomes, assessments, and limitations”. *Educational Technology & Society*, Volumen 12 (1) : 249–257.
[Documento de internet disponible en: http://www.ifets.info/journals/12_1/19.pdf]
(Fecha de consulta 21 abril 2010)
- Arango, M. (2003) “Foros virtuales como estrategia de aprendizaje” Anexo 1. *Revista debates latinoamericanos* Volumen 02 año 2004. [Documento de internet disponible en: <http://www.rlcu.org.ar/revista/numeros/02-02-Abril-2004/documentos/Arango.pdf>]
(Fecha de consulta 9 abril 2010)

- Aviv, R., Erlich, Z., Ravid G. y Geva, A. (2003) "Network Analysis of Knowledge Construction in Asynchronous Learning Networks", *Journal of Asynchronous Learning Networks. Volumen 7 (3): 1-23*, [Documento de internet disponible en: <http://sites.google.com/site/reuvenaviv/Home/my-research/papers>] (Fecha de consulta 22 marzo 2010).
- Barberà, E. (Coord), Badia, A & Momino, J.M. (2001) *La incógnita de la educación a distancia*. Barcelona: ICE Universidad de Barcelona/Horsori.
- Cabero, J., Llorente M. C. (2007) "La interacción en el aprendizaje en red: uso de herramientas, elementos de análisis y posibilidades educativas". *RIED Volumen 10 (2): 97-123* [Documento de internet disponible en: <http://www.utpl.edu.ec/ried/images/pdfs/volumendiez/la-interaccion.pdf>] (Fecha de consulta 13 abril 2010)
- Cassany, Daniel (2002) "La alfabetización digital". '*La escritura y la enseñanza en el entorno digital*' Ponencia plenaria presentada en el XIII Congreso Internacional de la Asociación Lingüística y Filológica de América Latina (ALFAL), 18-23 de febrero. Ciudad Universitaria Rodrigo Facio, Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica.
- Celani, M. A. y Collins, E. (2005) "Critical thinking in reflective sessions an in online interaction" *Africa and Applied linguistic*. Ed. Kanavillil Rajagopalan. AILA Review Volumen 18 (1): 41 – 57.
- Chan, M. E. (2004) "Tendencias en el diseño educativo para entornos de aprendizaje digitales". *Revista Digital Universitaria 10 de noviembre 2004 Volumen 5, (10)* [Documento de internet disponible en: <http://www.revista.unam.mx/vol.5/num10/art68/int68.htm>] (Fecha de consulta: 1 marzo 2010)
- Colmenares, A. M. y Castillo, N (2009) "Aproximación a un modelo metodológico para el análisis de las interacciones discursivas en línea". *Apertura Sección: experiencias*. Volumen 1, (1) Universidad de Guadalajara [Documento de internet disponible en: <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/num11/REVISTA->

- [ELECTRONICA/Articulos%20html/Articulo_4.html](#)] (Fecha de consulta 7 marzo 2010)
- Contijoch, C. M. Delgado, E., García, L., Gilbón, D., Lusnia, K., Martineck, L., Peña, V., Signoret, A. y Tobío, C. (2000) “Dos ejes para la actualización de los profesores de lenguas a distancia: lingüística aplicada y tecnología educativa”, *Perfiles educativos, Volumen 26 (103): 56-76.*
- Contijoch, C., Delgado, M. E., Gilbón, D. M., Martineck, L., Signoret, A. y Torrealva, H. N. (2001). “Estudio piloto de un curso en línea para profesores de lenguas”. *Revista Digital UNAM Volumen. 2. (4) 31 de diciembre de 2001*, ISSN:1607-6079 [Documento de internet disponible en: <http://www.revista.unam.mx/vol.2/num4/art2/index.html>] (Fecha de consulta 9 marzo 2010)
- Contijoch C., Delgadillo M., Gilbón, D. M. y Martineck, L. (2006) "Un caso de planificación para el contexto universitario: diplomado en línea para profesores de lenguas", *Los retos de la política del lenguaje en el siglo XXI*, Eds. Terborg, R. y L. García, México: CELE-UNAM.
- Contijoch M. C. (2009) *Beliefs, discourses an perceptions: a study of online tutors' feedback and learners' perceptions from an online diploma course in Mexico*". Disertación. Doctorado en lingüística aplicada Universidad Macquarie, Australia.
- Dörnyei, Z. (2007) *Research Methods in Applied Linguistics*. New York, NY: Oxford University Press.
- Garrison, D. R. y Anderson, T. (2005) *El e-learning en el siglo XXI*. Barcelona. Octaedro. Traducción por Alicia Fuentes Calle.
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2000). “Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education”. *Internet and Higher Education, Volumen 2 (2-3):87 - 105*. [Documento de internet disponible en: <http://progdata.umflint.edu/MAZUMDER/METACOGNITION/Critical%20Inquiry%20in%20a%20Text-Based%20Environment.pdf>] (Fecha de consulta 2 abril 2010)

- Garrison, D. Randy and Cleveland-Innes, Martha (2005) "Facilitating Cognitive Presence in Online Learning: Interaction Is Not Enough", *American Journal of Distance Education, Volumen 19 (3): 133 — 148* [Documento de internet disponible en: http://dx.doi.org/10.1207/s15389286ajde1903_2] (Fecha de consulta 16 abril 2010)
- Gilbón, D. M. (1998) *Bases teóricas y empíricas para la creación de posgrados en lingüística aplicada a distancia*. Tesis de Maestría en Lingüística Aplicada a Distancia, CELE-UNAM Ciudad de México.
- Gilbón, D. M. (2001) "Lingüística aplicada a distancia: formación continua para profesores de lenguas". *Boletín 30 Abril 2001:15-17. Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras-UNAM ISSN 0188-6851*.
- Gilbón D. M. (2008) *Alfabetización ciberdidáctica para formadores*. Disertación. Doctorado en Pedagogía. Universidad Nacional Autónoma de México. Ciudad de México.
- González, I., Martín, R. M., García, F.J., Seoane, A. M., Conde, M. Á. (2005) "Interacción, aprendizaje y enseñanza basada en foros. Un caso de estudio sobre la plataforma ClayNet". *VII Congreso Internacional de Interacción Persona-Ordenador, promovido por AIPO y organizado por la Universidad de Castilla - La Mancha Universidad de Salamanca Del 13 al 17 de Noviembre 2006 en Puertollano*. [Documento de internet disponible en: <http://www.aipo.es/articulos/4/32.pdf>] (Fecha de consulta: 14 abril 2010)
- Gros, B. (2004) "El aprendizaje colaborativo a través de la red: límites y posibilidades". *I congreso internacional de educación mediada por tecnologías. Educación mediada por tecnologías. Octubre 6 al 8 de 2004 - Universidad del Norte - Barranquilla - Colombia*
- Gros, B. (2000) *El ordenador invisible*. Barcelona: Gedisa.
- Gros, B. y Silva, J. Barberà, E. (2006) "Metodologías para el análisis de espacios virtuales colaborativos". *RED. Revista de Educación a Distancia, número 16*. [Documento de internet disponible en: <http://www.um.es/ead/red/16>] (Fecha de consulta 23 abril 2010)

- Gunawardena, C. N., Lowe, C. A., & Anderson, T. (1997) "Analysis of a global online debate and the development of an interaction analysis model for examining social construction of knowledge in computer conferencing". *Journal of Educational Computing Research*, Volumen 17: 395 ± 429.
- Lipponen, L. (2003) *Exploring foundations for computer supported collaborative learning*. [Documento de internet disponible en: http://books.google.es/books?id=KVnABS1ADEYC&pg=PA72&lpq=PA72&dq=Exploring+foundations+for+computer-supported+collaborative+learning&source=bl&ots=4guI0rvhF2&sig=UgMtrwo3A9OXEkZ6Pi7XDjnPlqA&hl=es&ei=vb_fS9feBI2qswP7143QBQ&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=5&ved=0CCwQ6AEwBA#v=onepage&q=Exploring%20foundations%20for%20computer-supported%20collaborative%20learning&f=false] (Fecha de consulta 6 abril 2010).
- Moore, M. G. (1989) "Three types of interaction". *The American Journal of Distance Education* [Documento de internet disponible en: http://www.ajde.com/Contents/vol3_2.htm] (Consultado 5 abril 2010).
- Newman, D. R., Webb B. and Cochrane C. (2008) *A content analysis method to measure critical thinking in face-to-face and computer supported group learning* [Documento de internet disponible en: <http://www.qub.ac.uk/mgt/papers/methods/contpap.html>] (Fecha de consulta 31 marzo 2010).
- Perera, V.H. y Torres J.J. (2005) "Análisis de las condiciones pedagógicas, sociales y cognitivas en los foros de discusión online". *I Congreso Internacional "El Profesorado ante el reto de las Nuevas Tecnologías en la Sociedad del Conocimiento"*. Celebrado en Granada, los días 2, 3, 4 y 5 de marzo de 2005. (Publicado en CdRom, ISBN: 846891029S). [Documento de internet disponible en: <http://prometeo.us.es/idea/publicaciones/hugo/10.pdf>] (Fecha de consulta 5 abril 2010)
- Perez, G. (1994) *Estudio de los paradigmas de la investigación / Investigación – Acción* [Documento de internet disponible en: http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/08145172066869039710046/007786_3.pdf] (Fecha de consulta 3 mayo 2010)

- Pérez, G. (1994) *Investigación cualitativa. Retos de interrogantes*. I. Métodos. Madrid: La Muralla.
- Pérez Alcalá M. S. (2009) “La comunicación y la interacción en contextos virtuales de aprendizaje” *Apertura Sección: ensayos. Volumen 1, (1), octubre de 2009 Universidad de Guadalajara*. [Documento de internet disponible en: http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/num11/REVISTA-ELECTRONICA/Articulos%20html/Articulo_3.html] (Fecha de consulta 13 marzo 2010)
- Salmon, G. (2002) *E-actividades. El factor clave para una formación en línea activa*. Ed: UOC (Barcelona) Título original: *E-tivities. The key to active online learning*. Traducción por Jonathan Rushton y Mercedes Porrás López.
- Sierra, F. J. (2009) “Estudio multimodal sobre el uso de foros de discusión en la enseñanza de la física”. *XXV Simposio Internacional de computación en la educación. 17 al 21 de octubre de 2009*. Ciudad de México.
- Silva J. (2006) “Hacia la comprensión de las interacciones en un foro de discusión online” *Memoria TISE 2006 pp. 140 152* [Documento de internet disponible en: <http://www.tise.cl/archivos/tise2006/19.pdf>] (Fecha de consulta 3 marzo 2010)
- Solares, M. E. (2007) “Task Based Language Teaching in Teacher Education: the “What” and “How” of an Online Course Design.” *Ponencia presentada en el marco del programa académico del VIII Foro de Enseñanza e Investigación en Lenguas y Culturas Extranjeras de la UAM. Universidad Autónoma Metropolitana. 23 de marzo de 2007*.
- Stahl, G. (2006) *Group cognition: Computer support for building collaborative knowledge*. [Documento de internet disponible en: <http://www.cis.drexel.edu/faculty/gerry/mit/index.html>] (Fecha de consulta 15 marzo 2010)
- Stake, R. E. (1995) *Investigación con estudio de casos*. Morata, Madrid.
- Sulbarán, E. y Rojón, C. (2006) “Repercusión de la interactividad y los nuevos medios de comunicación en los procesos educativos”, *Revista de Investigación y Posgrado*.

Volumen. 21 (1): 187 - 209., Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela [Documento de internet disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=65821108&iCveNum=0>] (Fecha de consulta 15 de abril de 2010).

UNESCO *Las tecnologías de la información y la comunicación en la formación docente Guía de planificación* [Documento de internet disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001295/129533s.pdf>] (Fecha de consulta 10 marzo 2010)

Yacuzzi, E. (2005) “El estudio de caso como metodología de investigación: teoría, mecanismos causales, validación”, *CEMA Working Papers: Serie Documentos de Trabajo*, n° 296, [Documento de internet disponible en: <http://www.cema.edu.ar/publicaciones/download/documentos/296.pdf>] (Fecha de consulta 3 mayo 2010)

REFERENCIAS ELECTRÓNICAS

Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española: Disponible en: http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=foro [Consultado del 1 marzo – 13 junio de 2010]

Wikipedia: Disponible en: <http://es.wikipedia.org/wiki/Foro> [Consultado del 1 marzo – 13 junio de 2010]

Wikipedia: Disponible en: http://es.wikipedia.org/wiki/Foro_%28Internet%29 [Consultado del 1 marzo – 13 junio de 2010]

Memoria de planeación UNAM 2007: Disponible en: <http://www.planeacion.unam.mx/Memoria/2007/PDF/61201mem.pdf> [Consultado del 1 marzo – 13 junio de 2010]

Página oficial de la UNAM: Disponible en: http://www.unam.mx/acercaunam/es/pdf/QueEsUNAM_Espaniol.pdf [Consultado del 1 marzo – 13 junio de 2010]

Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras: Disponible en: <http://www.cele.unam.mx>
[Consultado del 1 marzo – 13 junio de 2010]

Diplomado de Actualización en Lingüística Aplicada a Distancia del CELE – UNAM:
Disponible en: <http://alad.cele.unam.mx/> [Consultado del 1 marzo – 13 junio de 2010]

Coordinación de Estudios a Distancia, Programa English for teachers: Disponible en:
<http://ced.cele.unam.mx/englishforteachers>. [Consultado del 1 marzo – 13 junio de 2010]

Community of Inquiry: Disponible en: <http://communityofinquiry.com> [Consultado del 1 marzo – 13 junio de 2010]

GLOSARIO DE TÉRMINOS DEFINIDOS POR LA UNESCO.

Educación a distancia: Subgrupo dentro del aprendizaje a distancia que comprende formas de evaluación por parte de educadores a distancia y una comunicación bidireccional, donde un educador estructura el contenido mediático del curso y sus formas de uso.

Aprendizaje a distancia: Utilización de medios electrónicos, como módem o transmisiones satelitales, para posibilitar que la enseñanza y el aprendizaje no tomen lugar en el mismo espacio físico.

Aprendizaje cognitivo: Término utilizado para referirse al proceso de instrucción en el cual los docentes proveen al alumno el andamiaje de apoyo sobre el cual éstos desarrollan sus estrategias cognitivas. Permite a los pares aprender a través de la interacción, crear una historia común en función de sus experiencias y compartir los caminos propios de creación de conocimiento con el grupo.

Aprendizaje Colaborativo Asistido por Computadora (CSCL): Modalidad de trabajo que se centra en teorías de aprendizaje orientadas al aspecto social, utilizando tecnologías computacionales para apoyar métodos colaborativos de enseñanza.

Aprendizaje colaborativo: Estudiantes con habilidades e intereses diversos trabajan conjuntamente en pequeños grupos para solucionar un problema, completar un proyecto o alcanzar una meta común.

ANEJO A: DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO EL DIPLOMADO DE ACTUALIZACIÓN EN LINGÜÍSTICA APLICADA A DISTANCIA (ALAD)

1.1 La interfaz del espacio para la creación de conocimiento

1.2 Perfil de los participantes

Descripción del Diplomado ALAD: Contexto en el que se enmarca esta investigación

La UNAM, reconocida como universidad de excelencia y galardonada con diferentes premios por su trayectoria educativa, cuenta con un Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (en lo sucesivo CELE)¹⁰ donde se desarrollan diferentes actividades educativas que se sustentan en tres áreas: docencia, investigación y certificación de lenguas y que se definen en: cursos de idiomas, investigaciones sobre lingüística aplicada, un Curso de Formación de Profesores, diplomados para la actualización del profesorado de lenguas, en modalidades presencial y a distancia, un Posgrado en Lingüística (maestría y doctorado), etc. Tal y como se describe en su memoria de planificación de 2007¹¹:

¹⁰ <http://www.cele.unam.mx>

¹¹ <http://www.planeacion.unam.mx/Memoria/2007/PDF/61201mem.pdf>

“El Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) tiene como misión “desarrollar e impulsar la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras en diferentes modalidades; la certificación, la formación y la actualización de recursos humanos; la investigación en lingüística aplicada, y la extensión de estos servicios de calidad a la comunidad de la UNAM y de instituciones públicas y privadas del país”.

Las tres áreas sustantivas del Centro son la docencia, la investigación y la certificación de las lenguas.

El Centro imparte 15 lenguas extranjeras: alemán, árabe, catalán, chino, coreano, francés, griego moderno, hebreo, inglés, italiano, japonés, portugués, rumano, ruso y sueco, en cuyos grupos (618) fueron atendidos 14 329 alumnos. El propósito del CELE es apoyar a sus alumnos en su formación académica y dotarlos de una herramienta indispensable para su desempeño escolar y profesional.

En respuesta al compromiso social de la Universidad, el Centro tiene como visión ser:

“..líder nacional en la enseñanza de lenguas extranjeras, en la formación de docentes y en la certificación de estudios. Asimismo, busca realizar investigaciones en lingüística aplicada, que por una parte den respuesta a las necesidades de las áreas de docencia y, por la otra, al desarrollo de la investigación en las múltiples áreas y disciplinas que se involucran en esta dependencia. La formación de docentes y profesionales debe ser de calidad así como la atención eficiente a la demanda externa de servicios educativos”.

Esta investigación se centra en el estudio de la interacción mediante foros de algunos de los módulos del diplomado de Actualización de la Lingüística Aplicada a Distancia para profesores de lenguas (en lo sucesivo ALAD). A continuación se resume su historia y objetivos.

ALAD¹²

En el año 1999 surge el Diplomado de Actualización en Lingüística Aplicada a Distancia para profesores de lenguas (ALAD) de la UNAM- CELE. Promovido por la Dra. Dulce María Gilbón y financiado con el proyecto denominado Programa de Apoyo a Proyectos Institucionales para el Mejoramiento de la Enseñanza de la UNAM (PAPIME) durante los años 1999 a 2003¹³.

¹² <http://alad.cele.unam.mx/>

¹³ Este diplomado ha contado con el apoyo de otras dependencias de la UNAM, como CUAED (Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia) CEPE (Centro de Enseñanza para Extranjeros) CUIB (Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas) DGSCA (Dirección General de Servicios de Cómputo Académico) para lograr su puesta en marcha y su implantación, así como las investigaciones que este diplomado a originado, con el objetivo de mejorar la calidad su calidad en cuanto a enseñanza/aprendizaje.

La responsable de la coordinación académica de la presente promoción es la Mtra. M^a Elena Solares Altamirano. El software de ALAD ha sido diseñado por el Departamento de Sistemas y la Coordinación de Educación a Distancia¹⁴.

A continuación se presenta la descripción del diplomado, sus objetivos y su propuesta de trabajo de forma sintética.¹⁵

¹⁴ <http://ced.cele.unam.mx>

¹⁵ <http://alad.cele.unam.mx/>

El Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la Universidad Nacional Autónoma de México ofrece a los profesores de lenguas, un diplomado a distancia con apoyo de medios telemáticos.

El **Diplomado Actualización en Lingüística Aplicada a Distancia para profesores de lenguas** fue desarrollado con financiamiento del Programa de Apoyo a Proyectos Institucionales para el Mejoramiento de la Enseñanza de la UNAM (PAPIME) de 2000 a 2003.

El diplomado consta de ocho módulos y requiere de 210 horas aproximadas de trabajo en línea para cursar cuatro módulos en el lapso de 1 a 2 años. Cada trimestre se ofrece dos módulos para que los participantes elijan uno.

Su objetivo general es: Al término del programa, los y las participantes serán capaces de aplicar en su práctica profesional los conocimientos teóricos y prácticos adquiridos durante el mismo, mediante la investigación y la elaboración de propuestas para dar solución a problemas concretos de la enseñanza de lenguas.

El diplomado contempla:

- El uso de Internet como herramienta en la adquisición de conocimientos para el desarrollo profesional autónomo, y para su incorporación al ejercicio docente del participante.
- La familiarización con las formas de aprendizaje a distancia.
- La posibilidad de lograr el mejoramiento de la docencia mediante la reflexión sistemática y una formación básica para realizar investigación acción.
-

El programa cuenta con tres ejes que orientan el trabajo de los ocho módulos que lo conforman:

1. Familiarización con el uso de Internet y multimedia para el aprendizaje y la enseñanza.
2. Mejoramiento de la docencia
3. Iniciación a la investigación acción en lingüística aplicada

Durante el curso, el estudiante identificará problemas de enseñanza-aprendizaje, los ubicará en su contexto docente, realizará investigación documental, planeará sobre su aplicación y utilizará los resultados de su búsqueda para proponer soluciones. La comunicación y colaboración a través del foro con otros estudiantes en forma de intercambio de conocimientos, dudas e inquietudes o propuestas de solución.

Al finalizar el diplomado los alumnos serán capaces de:

- Reflexionar sobre su propia práctica.
- Estudiar de manera independiente.
- Colaborar en grupos de trabajo.
- Realizar consultas y búsqueda de información en la red.
- Incorporar a su práctica docente aportaciones docentes del área de la lingüística aplicada.
- Proponer prácticas innovadoras en su salón de clase.
- Elaborar ensayos fundamentados relativos a problemas concretos de la enseñanza/aprendizaje de una lengua.

Los participantes que están cursando este diplomado han sido previamente seleccionados según un perfil de ingreso en el que se debe demostrar:

- Profesor/a de lenguas en servicio
- Licenciatura terminada y/o formación inicial en enseñanza de lenguas
- Conocimientos básicos en el uso de Internet
- Disponibilidad de 5 a 10 horas semanales para realizar las actividades

INTERFAZ DEL ESPACIO PARA LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO

A los seleccionados se les asigna un nombre de usuario y un *password* con el que pueden acceder a la plataforma del curso.

Con el nombre de usuario y el *password* se accede a la sesión en la página web: <http://alad.cele.unam.mx/>. Una vez iniciada la sesión y seleccionado el módulo en el que se está matriculado (Ilustración 1), la plataforma cuenta con un menú (Ilustración 2) dispuesto en la barra superior de la pantalla, a través del cual, tanto tutores como aprendientes pueden acceder a cada una de las opciones que el diplomado ofrece:

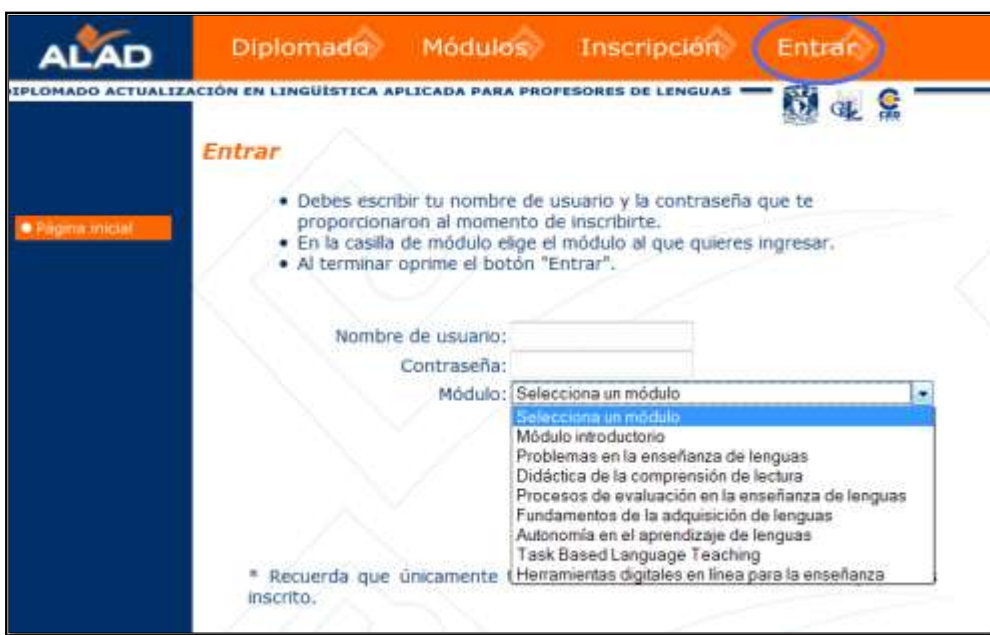


Fig. 13: Página inicial



Fig. 14: Barra de menú del espacio de trabajo

Como se puede observar en la ilustración 2 el espacio del alumno cuenta con 8 pestañas o enlaces a hipertextos: Inicio, Tutores, Unidades, Carpeta, Herramientas, Foro, Notas y Salir. Algunas de las herramientas con las que cuenta el diplomado forman parte de

los recursos telemáticos con los que se fomenta el aprendizaje significativo y colaborativo, como son la Carpeta, el Foro, la Galería y el correo electrónico.

En *inicio* se encuentra la bienvenida al módulo seleccionado, (Ilustración 3) donde todos los participantes pueden acceder al Calendario de actividades, Carta de bienvenida y los Criterios de evaluación.

En *tutores* los alumnos pueden acceder a toda la información pertinente acerca de sus tutores.

En *Unidades*, se puede seleccionar la unidad que se esté cursando en ese momento (Ilustración 4) y se accede a las actividades y tareas que la componen. La interacción que se produce es de contenido – alumno.

La *carpeta* sirve para conservar reflexiones que sólo el usuario y la tutora pueden ver. Fomenta la interacción alumno – profesor.

La casilla *Herramientas* contiene enlaces a cada herramienta, así como toda la información necesaria que los participantes necesitan saber tal y como se muestra en la ilustración 5. Se compone de los siguientes enlaces:

| Herramienta | Descripción |
|----------------------------|---|
| Carpeta de alumnos | Conservar reflexiones que sólo el usuario y la tutora pueden ver. Fomenta la interacción alumno – profesor |
| Calendario de actividades | El alumno puede observar las fechas en las que se está cursando cada unidad y cuando debe de presentar sus trabajos o actividades |
| Control de avance | Los alumnos pueden observar como es su avance en el módulo que está cursando. |
| Listado de alumnos | Los alumnos pueden acceder a los datos personales de sus compañeros |
| Galería de trabajos | Los alumnos pueden publicar y descargar sus trabajos, tiene capacidad para textos largos |
| Iconografía del sitio | Significado de los iconos presentados en las diferentes unidades |
| Total de horas de asesoría | Los alumnos pueden observar el tiempo diario invertido en su estudio |
| Cambiar contraseña | Permite cambiar la contraseña para acceder a la plataforma |
| Cuestionario diagnóstico | Da acceso a los cuestionarios realizados al principio del módulo |

| | |
|--|---|
| Resultados de la evaluación del módulo | Incluye un cuestionario para evaluar el módulo cursado por parte de los alumnos |
|--|---|

Tabla 17: Descripción de las herramientas de la plataforma ALAD (Elaboración propia)

El *foro* permite anotar informaciones que todos los participantes pueden ver y comentar. El tutor habilita los foros necesarios en cada unidad. Fomenta la interacción alumno – alumno.

Notas, permite hacer anotaciones que solo el aprendiente puede ver, mismas que estarán disponibles cada vez que se entre al módulo desde cualquier computadora.

Salir, permite desconectar la sesión y volver a la pantalla inicial.

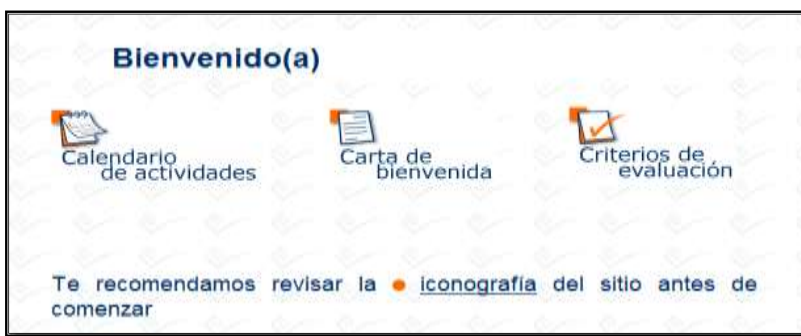


Fig. 15: Inicio del módulo



Fig. 16: Unidades (se ve el contenido al pasar el cursor por cada unidad)



Fig. 17: Herramientas

Como se ha mencionado anteriormente, el diplomado consta de 8 módulos, impartidos como sigue:

| Periodo | Módulos | Fechas |
|---------|--|--------------------------------------|
| 1 | ¿Cómo se aprende lingüística aplicada a distancia? | 1-26 febrero 2010. |
| 2 | Autonomía en el aprendizaje de lenguas Task Based Language Teaching Fundamentos de la adquisición de lenguas | 8 marzo - 28 mayo de 2010 |
| 3 | Herramientas en línea para la enseñanza Procesos de evaluación en la enseñanza de lenguas Didáctica de la comprensión de lectura | 7 junio - 10 septiembre de 2010. |
| 4 | Problemas en la enseñanza de lenguas | 20 septiembre - 3 diciembre de 2010. |

Tabla 18: Planeación temporal de los módulos (Elaboración propia)

Dada la naturaleza de esta investigación y el tiempo disponible se han estudiado, solamente, los dos primeros periodos del diplomado, concretamente la interacción que se produce en los foros de los módulos que se describen con más detalle a continuación: ¿Cómo se aprende lingüística aplicada a distancia?, Autonomía en el aprendizaje de lenguas, y Task Based Language Teaching.

ANEJO B: DESCRIPTORES E INDICADORES DEL MODELO DE ANÁLISIS DE DISCUSIONES ASINCRÓNICAS DE GARRISON Y ANDERSON (2005)

LA COMUNIDAD DE INVESTIGACIÓN

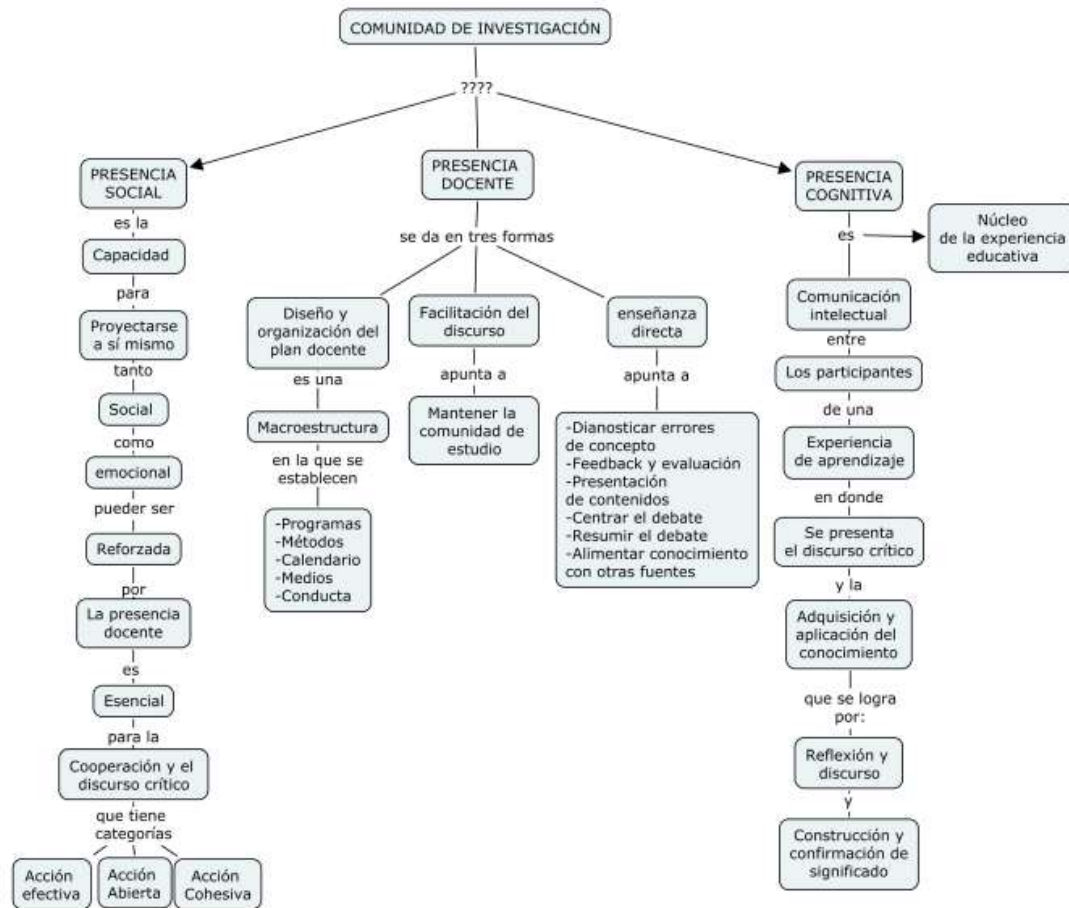


Fig. 18: Mapa conceptual de la Comunidad de Investigación Alvarez (2007)

PRESENCIA SOCIAL

| <i>Categoría</i> | <i>Indicadores</i> | <i>Definición</i> | <i>Ejemplo</i> |
|----------------------|---|--|--|
| Afecto | Expresión de emociones | Expresiones convencionales o no convencionales de emoción (puntuación) | «¡Es que no soporto que...!!!» «!TODO EL MUNDO FUERA! » |
| | Recurrir al humor | Bromas, ironías, medias palabras, sarcasmo | Este año, la cosecha de plátanos de Calgary tiene buena pinta ;-) «Esos es exactamente lo que hacemos en el trabajo... No entiendo tu pregunta» |
| | Expresarse abiertamente | Presenta detalles de la vida fuera de la clase, o expresa vulnerabilidad | Dependiente del software, por ejemplo: «Asunto:Re» o «sección de» |
| Comunicación abierta | Seguir el hilo | Emplear el signo de respuesta del software, en vez de iniciar un nuevo hilo de comunicación | Dependiente del software, por ejemplo: «Marta escribe»: o texto precedido por el símbolo < |
| | Citar los mensajes de otros | Emplear los recursos del software para citar los mensajes de otros o cortar y pegar fragmentos de otros mensajes | «En tu mensaje, comentabas la distinción que hace Moore entre...» |
| | Referirse explícitamente a los mensajes de otros | Hace referencia a los contenidos de otros mensajes | «¿Alguien más ha tratado con WEBCT?» |
| | Hacer preguntas | Los estudiantes hacen preguntas de otros estudiantes o del moderador | «Me gusta mucho la interpretación de tu lectura» |
| | Expresar aprecio | Felicitar a los demás (hacer cumplidos) por el contenido de sus mensajes | « Yo estaba pensando lo mismo. Diste en el clavo» |
| | Expresar acuerdo | Expresar acuerdo con otros o con el contenido de sus mensajes | « Creo que Juan planteó una cuestión muy interesante» « Juan, ¿tú qué opinas?» |
| Cohesión | Vocativos | Dirigirse o referirse a los participantes por sus nombres | «Nuestro libro de texto se refiere a ...», « Creo que nos hemos desviado un poco» |
| | Dirigirse o referirse al grupo usando pronombres inclusivos | Dirigirse al grupo como «nosotros», «nuestro grupo» | « Hola a todos», «Esto es todo por ahora», «Aquí tenemos muy buen tiempo» |
| | Elementos fálicos, saludos | Comunicación que desempeña meramente una función social; saludos, despedidas | |

Tabla 19: Presencia social e indicadores. Anderson y Garrison (2005:79)

PRESENCIA COGNITIVA

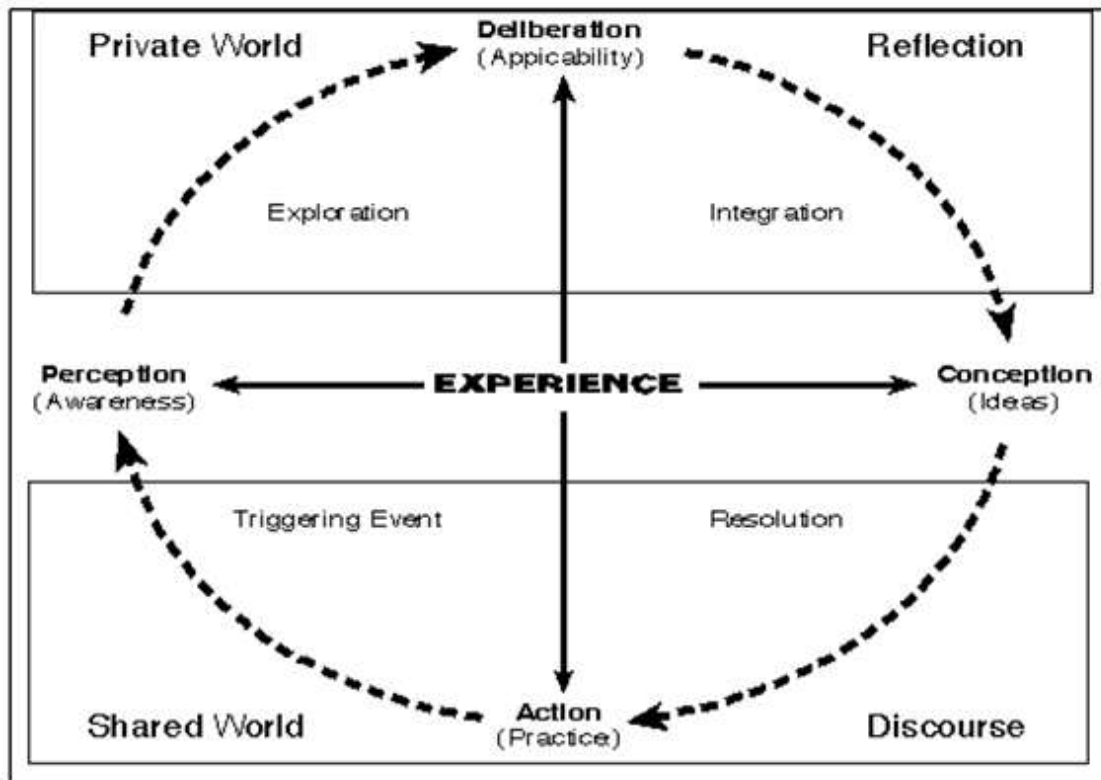


Tabla 20: Modelo de Investigación Práctica Anderson y Garrison (2005:89)

| <i>Fase</i> | <i>Descriptor</i> | <i>Indicador</i> | <i>Procesos Socio-cognitivos¹⁶</i> |
|----------------------|--------------------------|---|---|
| Hecho desencadenante | Evocativo (Inductivo) | Reconocer el problema | -Presenting background information that culminates in a question |
| | | Confusión | -Asking questions -Messages that take discussion in new direction |
| Exploración | Inquisitivo (divergente) | Divergencia (dentro de la comunidad online) | -Unsubstantiated contradiction of previous ideas |
| | | Divergencia (dentro de un mensaje) | Many different ideas/themes presented in one message |
| | | Intercambio de información | Personal narratives/descriptions/facts (not used as evidence to support a conclusion) |
| | | Sugerencias | Author explicitly characterizes message as exploration e.g., “Does that seem about right?” or “Am I way off the mark?” |
| | | Lluvia de ideas | Adds to established points but does not systematically defend/justify/develop addition |
| | | Saltos intuitivos | Offers unsupported opinions |
| Integración | Tentativo (convergente) | Convergencia (entre los miembros del grupo) | Reference to previous message followed by substantiated agreement, e.g., “I agree because...” Building on, adding to others’ ideas |
| | | Convergencia (dentro de un mensaje) | Justified, developed, defensible, yet tentative Hypotheses |
| | | Síntesis | Integrating information from various sources—textbook, articles, personal experience |
| | | Soluciones | Explicit characterization of message as a solution by participant |
| Resolución | Comprometido (deductivo) | Aplicar | Ninguno |
| | | Comprobar | Codificada |
| | | Defender | |

Tabla 21: Descriptores e indicadores de la Investigación práctica Anderson y Garrison (2005:92) 17

¹⁶ Traducción propia

¹⁷ Tabla de elaboración propia a partir de los textos Garrison y Anderson (2005) El E-learning en el siglo XXI y Critical Thinking, Cognitive Presence, and Computer Conferencing in Distance Education (Garrison, Anderson y Archer (2005)

PRESENCIA DOCENTE

| <i>Indicadores</i> | <i>Ejemplos</i> |
|--|---|
| Identificar áreas de acuerdo/desacuerdo | « Juan, María ha aportado un contraejemplo fuerte a tu hipótesis. ¿Qué le contestarías? » |
| Intentar alcanzar un consenso | «Creo que, de hecho, Juan y María están diciendo lo mismo » |
| Animar, reconocer o reforzar las contribuciones de los estudiantes | «Gracias por tus observaciones, son muy acertadas» |
| Establecer un clima de estudio | «No te preocupes demasiado por evitar «pensar en voz alta» en el fórum. Después de todo, este es un lugar para ensayar ideas» |
| Extraer opiniones de los participantes, promover el debate | «¿Algún comentario más sobre este asunto?» «¿Alguien quiere decir algo más sobre esto?» |
| Evaluar la eficacia del proceso | «Creo que aquí nos estamos desviando un poco» |

Tabla 22: Indicadores relativos a la función de facilitar el discurso Anderson y Garrison (2005:102)

| <i>Indicadores</i> | <i>Ejemplos</i> |
|--|--|
| Presentar contenidos/cuestiones | «B. dice... ¿Qué pensáis?» |
| Centrar el debate en temas específicos | «Creo que eso es un callejón sin salida. Te pediría que consideraras...» |
| Resumir el debate | «La cuestión original era... J. dijo... M. dijo... hemos llegado a la conclusión de que... Aún no hemos tocado el tema relativo a... » |
| Confirmar lo que se ha entendido mediante la evaluación y el feedback explicativo | «Estás cerca, pero no has dado cuenta de... y eso es importante porque... » |
| Diagnosticar los errores de concepto | «Recuerda, B. habla desde una perspectiva administrativa, por tanto, ten cuidado cuando dices...» |
| Inyectar conocimiento desde diferentes fuentes, por ejemplo libros de textos, artículos, Internet, experiencias personales | «Estuve en una lectura con B. una vez, y dijo... Puedes encontrar las actas en http://www.... » |
| Responder a las preocupaciones técnicas | «Si quieres incluir un hipertexto en tu mensaje tienes que...» |

Tabla 23: Indicadores de la enseñanza directa Anderson y Garrison (2005:103)

ANEJO C: ENTREVISTA ABIERTA ESTRUCTURADA A TRES TUTORAS

Preguntas para la coordinadora.

1. Ud. es la coordinadora del diplomado ALAD, ¿Cuántos años lleva desempeñando esta tarea?

Preguntas para las tutoras de los tres módulos.

2. Como tutora y diseñadora de uno de los módulos, ¿Cuáles son los objetivos generales del módulo?
3. ¿Qué tipo de actividades se plantean en el módulo? ¿Con que finalidad?
4. ¿Cómo está estructurado el módulo que tutoriza?
5. Cada módulo cuenta con una serie de herramientas para interactuar con los alumnos, carpeta, galería, bloc de notas y el foro, ¿Cuál es el objetivo de cada una de ellas en su módulo? y ¿qué tipo de interacción se da en cada una de ellas?
6. ¿Cree que las aportaciones realizadas por las tutoras en la carpeta quedan reflejadas en las conversaciones que se mantienen en el foro?
7. ¿Qué objetivos pedagógicos cumplen los foros en su diplomado?
8. ¿Ha observado que esos objetivos se cumplan?
9. ¿Qué unidad/es, dentro de su módulo, está diseñada para fomentar reflexión y por lo tanto dar lugar a que se produzca mas interacción con el objetivo de generar conocimiento de forma colaborativamente?
10. ¿Qué actividades que incluyen participación en el foro le parecen que fomentan más la interacción?
11. ¿Ha encontrado algún problema destacable en el uso de los foros por parte de los participantes?
12. ¿Desea mencionar algún otro aspecto sobre el uso de los foros en su módulo?

RESULTADOS ENTREVISTA ESTRUCTURADA A LAS TUTORAS

Entrevista tutora módulo introductorio ¿cómo se aprende lingüística aplicada a distancia? Prof. Ernestina León

2.

El objetivo principal es que los inscritos en el módulo aprendan a manejarse dentro de la plataforma. (10.10').

En general son dos tutoras dependiendo de la demanda, el diplomado se va extendiendo y por ello va teniendo cada vez más demanda, en esta promoción son tres tutoras, y los grupos se han formado por orden alfabético. (01.11')

La comunicación entre las tutoras: sobre todo se da al principio, ya han sido muchas veces las que hemos impartido este módulo, al principio la coordinación era más constante, ahora se produce sobre todo al inicio del módulo y casi al final. Al inicio, porque hay que revisar todo el sitio, comprobar que todo esté funcionando, que las ligas estén bien, revisar por si queremos cambiar algo, mirarlo con nuevos ojos y decir, -esto no me funcionó- y se revisa de nuevo. Por ejemplo en la unidad 6 el último trabajo se cambió. Al final, cada vez que se evalúa se juntan para revisar que funcionó y que no, ponerse de acuerdo con el calendario, cómo se va a dar, y durante las últimas promociones están trabajando en acotar la descripción de la evaluación, con el objetivo que los alumnos sepan de que se les está evaluando, para que se den cuenta de lo importante que es la reflexión. La reflexión en el trabajo que están desempeñando en el diplomado y en su vida laboral. (01.46')

Función de la tutora:

El tutor guía, siempre se aprende se comparten cosas, no hay que olvidar que somos colegas. (26.56).

3. Objetivo del módulo:

Ambientar a los alumnos, que son profesores de lenguas, en estas nuevas formas para que en el resto de los módulos en los que si van a empezar a trabajar realmente, ya no tengan que estar lidiando en cómo usar las herramientas o qué se espera de ellos en un foro. Ambientarles, que se familiaricen y tengan una idea muy, muy clara de que se espera de ellos en cada una de las herramientas. No existe el objetivo de llegar una interacción más profunda

como en los otros módulos, esto depende de la actitud y de la motivación intrínseca de cada uno de los participantes. (09.00’).

4. 5. Estructura del módulo:

El módulo cuenta con 6 unidades, en la primera el objetivo es que el alumno publique algo en la carpeta, y así poder resolver los posibles problemas que surjan.

En la segunda unidad, el alumno, empieza a reflexionar sobre su experiencia en el estudio a distancia, familiarizarse con los estilos de aprendizaje y a conocerse a si mismo como docente.

En la tercera, que trata sobre las estrategias de aprendizaje se trata de implementar, a través de lecturas, el conocimiento de estas, para reflexionar sobre como los alumnos emplean estas estrategias como estudiantes y profesores.

En las siguientes se sigue la misma estructura que en las unidades anteriores, sobre estilos de aprendizaje, estrategias y formas de educación a distancia.

La tarea consta de una primera reflexión interna sobre los conocimientos previos, un input, mediante textos y actividades y por último una reflexión. (10.46’).

6. 7. Herramientas:

En general, si tú tienes un ejercicio de carpeta es porque reflexionó sobre algo, leyó algo e hizo sus apuntes en la carpeta, y muchas veces esa información va ir a parar a otra reflexión, al foro no directamente, porque igual esa actividad lleva a otra y finalmente el foro, pero en el foro se va a reflexionar todo lo que se hizo antes.

En el foro se va a estar hablando de lo que ya se leyó, con lo que se vio en las ligas o con lo que ellos reflexionaron en su práctica docente.

La autoevaluación final sirve para que ellos reflexionen sobre todo aquello que estuvimos haciendo. (06.17’).

El correo electrónico es muy usado para realizar apreciaciones personales o mantener el contacto con los alumnos, ya que muchos de ellos no se manejan en el uso de las herramientas y la función de la tutora en estos casos es recomendarles que vuelvan al inicio y releen todas las instrucciones. (18.00’).

8. 9. Logro de objetivos del foro:

Los alumnos sí que interactuaron, hubo gente muy reflexiva tal y como se puede observar en una clase presencial. Uno de los objetivos es que aprendan que el foro no es un pizarrón donde yo voy a ir y voy a poner cosas, es reflexión, es ver que pusieron los demás, comentar, preguntarle a un compañero y que el otro al estar pendiente, responda. (08.45’).

10. 11. Unidades donde se propicia la interacción en los foros.

Las unidades sobre estilos de aprendizaje, estrategias de aprendizaje y evaluación. Los foros con más participación son los referentes a estas unidades, los demás tienen un objetivo más social. (26.01’).

Los foros siempre los abren las tutoras, ya que hay unas fechas para la participación, los alumnos pueden crear hilos de conversación dentro del foro. (24.40’).

12. Problemas:

Algunas personas no dominan las herramientas y en alguna ocasión se ha tenido que realizar una clase presencial donde se explique el funcionamiento de estas. (16.37’).

Entrevista tutora módulo Autonomía en el aprendizaje de lenguas. Mtra. María Elena Delgado

2.

El principal objetivo es que el maestro reconozca cuales son estos elementos conceptuales necesarios para generar una actitud proactiva en el alumno de autonomía e independencia y que esto se refleje en su propia actividad de aprendizaje. Se usan herramienta de la *web 2.0* no se trata que los alumnos aprendan a manejar todas las herramientas, sino que se familiaricen con ellas, usando sitios de acceso libre y gratuito y haciendo uso de plantillas. (00.18')

3.

Primero se explora estos conceptos de metacognición y educación en el aprendizaje, pero la misma propuesta de las actividades inicia una autoreflexión sobre sus conocimientos previos y al final con una reflexión sobre cuánto han aprendido. Donde se les da, a través de estas actividades, la posibilidad de tomar decisiones, no es una misma ruta de actividades para todos, de hecho hay dos unidades que el alumno decide si quiere tomar la unidad 5 o la 6 en cuanto a sus intereses y contexto de trabajo. Enfatizando que la autonomía es un valor continuo, el maestro pasa el control del su aprendizaje al alumno. (01.00')

4. Herramientas:

La carpeta es una interacción entre tutor y profesor, sin embargo, cuando la tutora considera que quiere destacar alguna actividad dentro de esta herramienta, lee todas las aportaciones, toma los segmentos que son importantes para compartir y los publica en un *blog*, que crea previamente para la clase, paralelo y fuera de la plataforma, ya que así le permite como hacer un traje a medida, dado que cada grupo tiene diferentes momentos de desarrollo y de acuerdo a eso, va ajustando las actividades de aprendizaje que fueron diseñadas para una población muy genérica y las va ajustando a este grupo en particular, con su perfil. A través de este *blog* puede verter lo que se ha trabajado en la carpeta, una integración de contenidos que a priori no estaban previstos, todo este trabajo depende mucho de la experiencia de los profesores inscritos en el diplomado. El *blog* es un blog abierto y funciona como un blog de clase. (01.54')

La mayoría de la comunicación que se da entre tutor y alumnos se establece mediante el uso del correo electrónico. Cuando se encuentran con problemas a la hora de poder realizar alguna actividad o entrar en alguna de las ligas propuestas, la tutora envía un tutorial con

impresiones de pantalla para que los alumnos puedan realizar sus tareas adecuadamente. (04.24') y (17.54').

La galería se utiliza para publicar el trabajo final, dado que no se trata de realizar un ensayo, sino que el trabajo se realiza en línea, los alumnos realizan comentario escrito y una propuesta de actividad para el aprendizaje utilizando las herramientas que sirven para guiarte en el estudio autónomo. (06.34').

El bloc de notas no es muy utilizado. (07.25').

El foro, generalmente el objetivo que busca conseguir es de compartir, es como el pizarrón, como las paredes del salón de clase, donde se entregan los trabajos, por el tipo de trabajos que son, que viene condicionado por el tipo de actividad, y así todo el equipo puede observar que cada uno pudo crear su cuenta en un programa específico y que ya empieza a hacer su colección de sitios. (08.37').

6. 7.

El foro es un espacio de autorregulación ya que los participantes pueden ver las propuestas de los demás. Lo importante es que el tutor no señale, si se hacen matizaciones se utiliza el correo electrónico y así se cumple con el objetivo intrínseco de fortalecer la autoestima del estudiantes. (21.16').

Estamos en un momento donde la forma de aprender ha cambiado y aprendemos entre pares, esta es una de las creencias de la tutora a la hora de diseñar el modulo. Crear una red de aprendizaje personal es uno de los objetivos que se persiguen. (18.12').

El papel de la tutora es como un modelado para enseñar cómo puedes llegar a una meta. No se trata de corregir, sino más bien de ser motivadora, los comentarios se envían al correo personal y no quedan registrados en la plataforma. La función de intervención sirve para motivar y reconducir la actividad, hacer apuntes, ya que estos espacios virtuales son muy sensibles y no se pueden indicar los errores de manera pública, se espera que se genere la autoreflexión de la resolución de las actividades. (12.34'), (16.31') y (19.26).

8.

Los objetivos del foro se han cumplido. (33.57').

9. 10.

La unidad 3: sitios de aprendizaje para sistematizar. (25.34').

Entrevista coordinadora del diplomado y tutora módulo Task Based Language Teaching.
Mtra. María Elena Solares

1.

La Mtra. Solares lleva como coordinadora del diplomado menos de dos años, antes se ALAD ofrecía tres veces al año, con unos 5 ó 6 alumnos por promoción, debido a la demanda en estos momentos se ofrece solo una vez de enero a diciembre, tiempo en el que se pueden cursar todos los módulos propuestos. (00.20’).

2. 3.

El objetivo pedagógico del módulo es formar profesores utilizando el enfoque de enseñanza basado en tareas, enseñar a pescar pescando. (21.30’).

5.

El objetivo de las herramientas es generar interacción a diferentes niveles:

Alumno – alumno / Alumno - profesor / Alumno – contenido

La carpeta responde a la interacción alumno – tutor, solo el tutor retroalimenta

La interacción alumno - alumno se da a través de los foros.

Mediante los ejercicios interactivos se genera la interacción alumno – contenido.

La galería es un medio para publicar trabajos de mayor extensión, trabajos más largos, es un lugar para exhibir, ahí no hay interacción, es solo publicación y en el foro se comentan los trabajos aquí presentados.

El bloc de notas casi nadie lo utiliza, la mayoría usa un editor de textos como *Word* , a esta herramienta solo tiene acceso el alumno.

La carpeta solo se usa para las actividades, donde el tutor retroalimenta, pero solo puede hacerlo una vez, por lo que el uso del correo electrónico es bastante habitual para ofrecer soluciones y retroalimentación al alumno.(02.32’).

6.

Hay una evolución, pero depende del diseñador, de acuerdo con los objetivos que tenga el diseñador, que se pretenda conseguir con el módulo y con cada unidad.

Por ejemplo, primeramente se pretende que los alumnos reflexionen sobre sus creencias y su forma de proceder como profesores. Reflexión individual. Para lo cual usaran la carpeta. Más tarde se les ofrece un *input* y los participantes realizarán trabajos individuales. En último término se hará uso del foro, donde se encuentra la reflexión individual y grupal de todos los compañeros.

El modelo sigue estas líneas:

- Planteamiento del problema (Partir de sus concepciones)
- Ofrecer un *input*.
- Problematizar el tema tratado
- Identificar o resolver el problema. (08.41’).

7. 8.

Los foros promueven la socialización y la construcción del conocimiento conjuntamente. El tutor no aparece hasta el final debido a que todavía posee esa figura de poder, o cuando los alumnos lo requieren.

El uso del correo electrónico también es muy visible, ya que se motiva a los alumnos y se pueden responder a preguntas individuales, el problema es que estas conversaciones a través de esta herramienta no quedan guardadas, más que en los correos individuales de cada uno. (28.40’).

Los foros son creados por la tutora y los alumnos pueden abrir hilos, también cabe la posibilidad de editar los mensajes(33.40’)

La tutora considera que los objetivos planteados en el diseño se están cumpliendo y concretamente los foros están funcionando muy bien. El único problema es que alguien publique fuera del periodo establecido y nadie comente sus aportaciones.

Tipos de foros:

- Aportan comentarios sobre los trabajos expuestos en la galería
- Comparten información y/o representaciones
- Propician la interacción, mediante debates o discusiones. (34.20’).

9. 10.

Las unidades dos y tres propician más la interacción, concretamente las actividades 1.9, 2.2, 2.6, 3.4 y 3.9. En la actividad de la unidad uno se les propone que definan que es la enseñanza basada en tareas, todos buscan la respuesta pero esta no se les ofrece por parte de la tutora mediante un *post* sino que se les insta para que reflexionen. (27.50'). (Véase Anejo C de audio adjunto en DVD)

ANEJO D: DESCRIPCIÓN DE LOS OBJETIVOS Y ANÁLISIS CUANTITATIVO DE LOS MÓDULOS ANÁLIZADOS.**MÓDULO INTRODUCTORIO: ¿CÓMO SE APRENDE LINGÜÍSTICA APLICADA A DISTANCIA?**

| Unidades | Objetivos |
|-------------------|---|
| Objetivo general: | Conocer la forma de trabajo en un ambiente de aprendizaje en línea a través de la exploración de este sitio y la comunicación con la tutora y el equipo haciendo uso de distintas herramientas. |
| Unidades 1 - 5 | Realizar un análisis de los conceptos propuestos a partir de su experiencia académica, la consulta y búsqueda de información en la red, y la comunicación electrónica con los compañeros y tutoras. Poner en práctica los conocimientos y habilidades adquiridos. |
| Unidad 6 | Poner en práctica de los contenidos tratados (para ello se les ofrece una serie de actividades respecto al área de la lingüística aplicada) |

Tabla 24: Objetivos del módulo introductorio (Elaboración propia)

| Nº de unidad y actividad | Instrucción de la actividad | Objetivo de la interacción | Días de trabajo en el foro | Nº de equipo | Participantes | Nº de intervenciones | Nº de hilos Aportaciones | Réplicas con contenido | Réplicas sobre otros aspectos no relevantes | Intervenciones de II nivel |
|--------------------------|---|--|----------------------------|--------------|---------------|----------------------|--------------------------|------------------------|---|----------------------------|
| 1.4 | Presentación de los integrantes del grupo | Conocer quiénes son los demás compañeros | 3 -4 febrero | 1, 2 y 3 | 27 | 210 | 46 | 158 | ----- | 16 |
| 3.2 | Realizar un cuestionario sobre estilos de aprendizaje y comentar los resultados | Conocer y comentar las características y resultados obtenidos en cuestionarios | 9 – 11 febrero | 1 | 9 | 47 | 9 | 38 | 0 | 2 |
| | | | | 2 | 9 | 47 | 11 | 28 | 8 | 2 |
| | | | | 3 | 9 | 44 | 12 | 32 | 4 | 3 |
| 4.4 | Estrategias para el estudio a distancia | Intercambio de información acerca de informaciones útiles | 12 – 16 febrero | 1 | 9 | 30 | 9 | 21 | 0 | 0 |
| | | | | 2 | 9 | 35 | 13 | 21 | 1 | 0 |
| | | | | 3 | 9 | 27 | 8 | 19 | 0 | 1 |
| 4.5 | Búsquedas en la red | Comentar los resultados de las actividades A y B | 12 – 16 febrero | 1 | 9 | 30 | 9 | 28 | 1 | 3 |
| | | | | 2 | 9 | 35 | 11 | 23 | 0 | 2 |
| | | | | 3 | 9 | 27 | 10 | 11 | 0 | 2 |
| 5.2 | Formas de organización que promueven la cooperación | Comentar formas de organización que promueven la cooperación | 17 – 22 febrero | 1 | 9 | 34 | 9 | 23 | 2 | 2 |
| | | | | 2 | 9 | 29 | 10 | 19 | 0 | 0 |
| | | | | 3 | 9 | 18 | 8 | 9 | 1 | 1 |
| 5.3 | Manera más convenientes de evaluación | Comentar las maneras más convenientes de evaluación | 17 – 22 febrero | 1 | 9 | 29 | 10 | 19 | 0 | 3 |
| | | | | 2 | 9 | 33 | 9 | 24 | 0 | 0 |
| | | | | 3 | 9 | 24 | 8 | 16 | 0 | 1 |
| 5.4 | Importancia de la ciberetiqueta en la educación a distancia (E.D) | Comentar la importancia de la ciberetiqueta en E.D. | 17 – 22 febrero | 1 | 9 | 27 | 8 | 19 | 0 | 2 |
| | | | | 2 | 9 | 30 | 9 | 25 | 1 | 2 |
| | | | | 3 | 9 | 20 | 8 | 12 | 0 | 0 |

| | | | | | | | | | | |
|---|------------------|--|-----------------|---|---|----|----|----|----|----|
| 6 | Trabajos finales | Comentarios a trabajos finales expuestos en la galería | 23 – 26 febrero | 1 | 9 | 29 | 14 | 15 | -- | -- |
| | | | | 2 | 9 | 31 | 17 | 14 | -- | -- |
| | | | | 3 | 9 | 28 | 22 | 6 | -- | -- |

Tabla 25: Módulo introductorio ¿Cómo se aprende lingüística aplicada a distancia? (Análisis cuantitativo) (Elaboración propia)

MÓDULO: AUTONOMÍA EN EL APRENDIZAJE DE LENGUAS

| Unidades | Objetivos |
|-------------------|--|
| Objetivo general: | El participante sea capaz de comprender, analizar y aplicar los planteamientos del aprendizaje autónomo en su práctica docente. De igual forma identificará los criterios para seleccionar una propuesta de autonomía adecuada a su contexto de enseñanza. |
| Unidad 1 | Los participantes serán capaces de identificar los elementos fundamentales del aprendizaje autodirigido mediante el análisis y la discusión de varios documentos. |
| Unidad 2 | El participante será capaz de identificar estrategias docentes que propicien el desarrollo de la autonomía en sus estudiantes. |
| Unidad 3 | El participante será capaz de identificar la diversidad de medios; audio, vídeo texto etc. disponibles en Internet |
| Unidad 4 | El profesor (alumno) será capaz de identificar las actividades que sus alumnos puedan realizar con materiales auténticos |
| Unidad 5 | El profesor de lenguas se familiarizará con una gama de actividades que el alumno puede realizar utilizando la información de sitios en Internet y creará una página en “diigo” para compilar sus sitios favoritos. |
| Unidad 6 | El participante será capaz de identificar las actividades que puede realizar el alumno de manera independiente con los materiales de una Mediateca, mediante la visita a un centro de autoacceso virtual. |
| Unidad 7 | El profesor demostrará su habilidad para plantear una actividad orientada al aprendizaje autodirigido de acuerdo a su contexto educativo, y en el que se apliquen las bases de diseño expuestas en el módulo. |

Tabla 26: Objetivos del módulo 2 (Elaboración propia)

| Nº de unidad y actividad | Instrucción de la actividad | Objetivo de la interacción | Días de trabajo en el foro | Participantes | Nº de intervenciones | Nº de hilos / Aportaciones | Réplicas con contenido | Réplicas sobre otros aspectos no relevantes | Intervenciones de II nivel |
|--------------------------|--|---|----------------------------|---------------|----------------------|----------------------------|------------------------|---|----------------------------|
| 1.3 | Expresa opinión sobre conceptos y estrategias que necesitan los alumnos de los participantes. | Comentar y compartir opiniones | 12 marzo | 9 | 28 | 9 | 18 | 1 | 2 |
| 1.4 | Envío de descripción del contenido de una liga del sitio Study Guides o del manual SELF Study | Comentar las ligas o manual consultado | 17 marzo | 9 | 35 | 11 | 24 | 0 | 2 |
| 2.1 | Descripción de una actividad exitosa para promover la autonomía | Exponer y comentar la descripción de una actividad para promover la autonomía | 18 marzo | 9 | 38 | 9 | 29 | 0 | 4 |
| 2.3 | Reseña de una actividad o artículo del sitio web de Arabia. | Comentarios de las reseñas publicadas en la Galería | 25 marzo | 9 | 24 | 8 | 16 | 0 | 3 |
| 2.4 | Transformación de actividades típicas del salón de clase con un enfoque hacia la autonomía del alumno. | Comentarios sobre la transformación de actividades | 26 marzo | 9 | 29 | 8 | 21 | 0 | 2 |
| 3.1 | Criterios para seleccionar sitios de apoyo a la autonomía | Publicar y comentar los criterios para seleccionar sitios | 9 abril | 9 | 7 | 5 | 2 | 0 | 0 |
| 3.2 | Indica los sitios web que les interesan a tus alumnos y/o que | Publicar y comentar sitios de interés y/útiles | 9 abril | 9 | 30 | 10 | 18 | 2 | 3 |

| | | | | | | | | | |
|-----|--|--|----------|---|----|----|----|----|---|
| | consideras útiles. | | | | | | | | |
| 4.3 | Comentarios sobre actividades propuestas en un blog. Nick 's blog. | Comentarios sobre la actividad propuesta | 21 abril | 9 | 32 | 11 | 21 | 0 | 5 |
| 5.1 | Repertorio de criterios | Comentar los criterios propuestos | 28 abril | 9 | 19 | 7 | 8 | 4 | 4 |
| 5.2 | Comparte la dirección electrónica (URL) de tu actividad propuesta. | Publicar y comentar la actividad de la actividad propuesta | 4 mayo | 9 | 21 | 7 | 15 | 0 | 3 |
| 5.3 | ¿Encontraste algunas particularidades de los planes de clase que están apoyados con sitios de internet? ¿Cuáles? | Comentar la actividad propuesta | 7 mayo | 9 | 9 | 6 | 6 | 0 | 1 |
| 5.4 | Comparte la liga de tu cuenta en <i>diigo</i> con tus sitios seleccionados. | | 12 mayo | 9 | 1 | 1 | -- | -- | 1 |

Tabla 27: Módulo Autonomía en el aprendizaje de lenguas (Análisis cuantitativo) (Elaboración propia)

MÓDULO: TASK BASED LANGUAGE TEACHING

| Unidades | Objetivos |
|-------------------|---|
| Objetivo general: | Through direct experience in learning tasks, participants will analyze and assess the nature and principles of TBLT and will implement this approach in their teaching context |
| Unidad 0 | Participants will reflect on the nature and objectives of teaching and learning in order to understand and contextualize TBL |
| Unidad 1 | Participants will identify the theoretical background of Task Based Language Teaching. And participants will be able to explain the relationship between Task Based and Communicative Language Teaching |
| Unidad 2 | Participants will be able to differentiate tasks from exercises. And participants will be able to design tasks and to transform exercises into tasks |
| Unidad 3 | Participants will be able to plan a language lesson using the TBL model for language teaching |
| Unidad 4 | Participants will identify important factors for a successful implementation of TBLT. And participants will implement TBLT in their specific teaching context |
| Unidad 5 | Participants will assess TBLT in order to identify its weaknesses and strengths for language teaching and for their specific teaching context |

Tabla 28: Objetivos del módulo 3 (Elaboración propia)

| Nº de unidad y actividad | Instrucción de la actividad | Objetivo de la interacción | Días de trabajo en el foro | Participantes | Nº de intervenciones | Nº de hilos / Aportaciones | Réplicas con contenido | Réplicas sobre otros aspectos no relevantes | Intervenciones de II nivel |
|--------------------------|---|--|----------------------------|---------------|----------------------|----------------------------|------------------------|---|----------------------------|
| 0.1 | Personal Reflection: A Good Teacher | Participants send their reflection on "A good teacher" | Opcional | 9 | 41 | 11 | 30 | 0 | 3 |
| 1.7 | Participants return to their answer to question in activity 1.1 and expand it supporting it with previous reading and input provided in the unit. | Participants make comments on colleagues' reflections. | 15 – 16 marzo | 9 | 49 | 9 | 40 | 0 | 5 |
| 1.9 | A Question of Definitions Participants choose two out of three texts to read and answer the question: What is TBLT? | Participants read colleagues' answers and send each other comments | 17 – 18 marzo | 9 | 49 | 9 | 39 | 1 | 5 |
| 2.2 | Participants interview four colleagues about what a task is. Answers are analyzed. | Comments to peers' work in the forum. | 19 marzo | 9 | 52 | 9 | 40 | 3 | 6 |

| | | | | | | | | | |
|------|--|--|---------------|---|----|----|----|---|---|
| 2.6 | Based on the reading of two articles, participants take a stand on the “task vs. exercise” controversy and participate in an asynchronous debate with their classmates | Debate with the classmate | 26 marzo | 9 | 47 | 9 | 38 | 0 | 4 |
| 2.10 | Participants design an original task suitable for their teaching context. At Gallery | Comments to peers’ tasks in the gallery | 12 abril | 9 | 45 | 17 | 27 | 1 | 1 |
| 3.4. | After previous input, participants re-watch/re-listen to the lesson they recorded, reflect on their teaching in general and answer some questions. | Comments to peers’ work in the forum | 15 – 16 abril | 9 | 38 | 10 | 26 | 2 | 2 |
| 3.7 | In groups participants read and present different chapters dealing with different stages of the TBL model and send to gallery | Comments in the forum to peers’ work in the gallery. | 23 abril | 9 | 28 | 8 | 20 | 0 | 2 |

| | | | | | | | | | |
|-----|--|--------------------------------------|-----------|---|----|----|----|---|---|
| 3.9 | Participants write a reflection on their experience in the TBL planning. | Comments to peers' work in the forum | 3 -4 mayo | 9 | 52 | 11 | 41 | 0 | 0 |
| 4.2 | Participants think about the questions they would like to ask about implementing TBLT. They send their questions, read others' and make a single list of questions for themselves. | | 4 mayo | 9 | 12 | 6 | 6 | 0 | 0 |

Tabla 29: Módulo Task Based Language Teaching (Análisis cuantitativo) (Elaboración propia)

ANEJO E: ANÁLISIS CUALITATIVO FORO MÓDULO 1: ¿CÓMO SE APRENDE LINGÜÍSTICA APLICADA

Presentaciones foro Unidad 1

Título actividad: Bienvenida al módulo

Título del foro: Presentación de los integrantes del grupo

Objetivo: conocer al resto de compañeros.

Instrucciones:

- Mencionar los pasatiempos favoritos y alguna otra información que pueda ser de interés para los otros compañeros.
- Comentar la participación de al menos 2 de los compañeros.

Se aportan las indicaciones necesarias para que los alumnos puedan publicar sus mensajes sin ninguna duda tal y como se observa en el cuadro:

Utiliza la opción Mensaje Nuevo, para enviar un saludo a tus compañeros en el día indicado en el calendario.

Para ver los mensajes de tus compañeros debes dar clic en alguno de los mensajes. Verás el mensaje y todas las respuestas que le han enviado. Si deseas darle respuesta, utiliza la opción Responder al mensaje.

Equipo grupal: 46 hilos, 210 mensajes enviados

Fecha de entrega propuesta: 3 -4 de febrero

Fecha de creación de los mensajes: entre el 29 de enero y el 6 de febrero; todas las presentaciones están dentro del plazo establecido. Se han establecido más conversaciones fuera del plazo estipulado

Fechas de los últimos comentarios: 9 de febrero

Análisis de la participación:

El análisis que a continuación se detalla se ha realizado mediante la observación de los hilos de conversación del foro de la Unidad 1, se han anotado cuantas ocasiones han enviados mensajes tanto los alumnos como las tutoras.

| 3 - 5 mensajes | 6 - 8 mensajes | 9 - 12 mensajes | Más de 12 mensajes | Comentario nivel II | Comentario nivel III |
|----------------|----------------|-----------------|--------------------|---------------------|----------------------|
| 17 | 4 | 2 | 3 | 16 | 1 |

La participación de las tutoras

Tutora 1: 7

Tutora 2: 10

Tutora 3: 20

Las tutoras han participado como los aprendientes realizando cada una su presentación y comentando los mensajes de los inscritos en el Diplomado ALAD.

Los participantes que más han contribuido en el foro corresponden en su mayoría a los integrantes del equipo 2.

Observaciones:

- Dos de los participantes incluyeron en este foro dos hilos que no corresponden con el tema. Por lo tanto el número de hilos abiertos se reduce a 44 y los mensajes enviados a 208. Uno de los alumnos no ha enviado ningún mensaje al foro de la primera unidad.
- El resto ha enviado su presentación y ha comentado al menos dos entradas de sus compañeros. Excepto una persona que no pudo incluir su presentación por problemas técnicos.

Problemas que se observan:

- Lenguaje oral utilizado como texto y errores ortográficos: Utilización de un lenguaje coloquial en el discurso escrito, se han localizado errores ortográficos, lo cual manifiesta la espontaneidad de los textos a la hora de ser publicados. Se advierten errores gramaticales bastante acusados para tratarse de profesores de lenguas.

- Utilización de tipos de fuentes diferentes y rotulación de las exposiciones. Pone de relieve que los participantes han estado probado las diferentes utilidades de formato fuente que ofrece el blog. En algunas ocasiones resulta difícil poder leer los textos enviados.

Observaciones generales:

Algunos de los participantes expresan los temores sobre el uso de las TIC al grupo. Pero expresan confianza tanto en el diplomado, la plataforma, los compañeros y las tutoras. Las tutoras responden animando, así como los compañeros que poseen más experiencia en el uso de las computadoras.

En este foro no se han enviado alertas de nuevo mensaje al grupo cuando se ha añadido un nuevo comentario, ya que esta opción solo está disponible en los siguientes módulos y las respuestas han sido enviadas dentro del plazo.

Los temas que se han abordado, además de los propuestos (presentación personal y pasatiempos o aficiones) son los siguientes:

- Atención a la diversidad de origen de los participantes:
- Motivación explícita por realizar un aprendizaje colaborativo
- Problemas que desean compartir con el resto de compañeros
- Importancia de la actualización del profesorado.
- Conocimiento del uso de internet
- Foro como espacio lúdico
- Algunos participantes ya se conocían:

A continuación se pueden observar algunos de los ejemplos que han ayudado establecer estos temas y los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza aprendizaje según el modelo de Garrison y Anderson (2005)

Atención a la diversidad de origen de los participantes (Presencia social):

- *La variedad de participantes va a hacer de éste un grupo muy enriquecedor del cual aprenderemos mucho.*
- *Qué gusto saber que hay personas de otras partes del continente tomando este diplomado!!*
- *Me parece increíble que estando tan lejos, podamos estar tan cerca. Bienvenida.*
- *Es un gusto y una sorpresa que podamos trabajar a nivel internacional.*

Motivación explícita por realizar un aprendizaje colaborativo (Presencia social):

- *Estoy segura que aprenderé mucho de cada uno de ustedes.*
- *Bueno, espero que sigamos compartiendo, saludos!*
- *Sé que este Diplomado será muy enriquecedor para todos por lo interesante de la información pero también por las aportaciones que todos podamos hacer.*
- *Entre más nos comuniquemos y compartamos nuestras experiencias más aprenderemos.*
- *Ojalá mi participación en este valioso espacio sea de utilidad para ustedes. Estoy segura que la suya me enriquecerá en gran medida*
- *Estoy en la mejor disposición de colaborar en equipo y aportar lo mejor de mí.*
- *Seguramente tu experiencia nos enriquecerá a todos.*
- *Me gusta dar clases y estoy muy interesada en aprender de todos ustedes y mejorar mis relaciones con los colegas y sobre todo mi labor docente*
- *Estoy segura que el tiempo que vamos a compartir va a ser de gran calidad y nos va a enriquecer no sólo como docentes sino como seres humanos.*
- *Solo hay que seguir y compartir experiencias y ambos mejoramos y aprendemos*
- *Creo que el intercambio entre pares es uno de los elementos más importantes y enriquecedores del diplomado*
- *Su experiencia en diferentes ámbitos será muy enriquecedora para los que iniciamos recientemente.*
- *Creo que tengo experiencia en esto de la enseñanza online. En este sentido me pongo a su disposición para que trabajemos en equipo*
- *El intercambio siempre enriquece porque todos tenemos algo que aportar desde nuestra experiencia docente aun en espacios virtuales como este.*

Problemas que desean compartir con el resto de compañeros (Presencia social):

- *El primer mensaje que envié lo mandé en otra fecha, por eso quiero hacerlo como lo indican las instrucciones*
- *Me estoy familiarizando en esto del foro.*
- *No entiendo del todo el uso del foro, pero estoy segura que eso se va a arreglar pronto!*
- *Me atrapan los temas que responden a las inquietudes cotidianas de mi realidad en la escuela donde trabajo, por ejemplo, ¿cómo retener en el mismo tema a mis queridos adolescentes?, ¿de qué manera puedo equilibrar el respeto de un estudiante adolescente hacia sí mismo, hacia sus compañeros y autoridades de manera significativa y económica?*
- *Parece que la mayoría adolecemos del mismo mal: falta de tiempo. Sin embargo todos nos seguimos buscando ocupaciones, qué paradójico.*
- *A pesar de que empecé a dar clases hace tres años y medio, no estoy muy familiarizada con el uso de la tecnología en mis clases y me gustaría aprender el uso de nuevas herramientas y conocer de otros aspectos que hagan mi tiempo clase más eficaz.*
- *Tanta tecnología me abruma, pero no claudico.*
- *Debo decirte que me siento un poco más tranquila porque pensé que era la única en sentirme angustiada o un poco asustada porque apenas me estoy familiarizando con la página pero creo que lo estoy haciendo poco a poco.*
- *La verdad estoy bastante nervioso porque mi manejo de computadoras y todo lo relacionado a ellas y a internet es casi nulo.*
- *Comparto contigo (...) el temor a la tecnología, sin embargo el diseño de esta plataforma es muy amigable, creo que trabajaremos sin problemas.*

Importancia de la actualización del profesorado. (Presencia docente)

- *El ser docente me lleva a buscar distintas formas de actualizarme para poder desempeñar mi trabajo con mayor facilidad, lo que me permite disfrutar de ver a mis alumnos llevar un poco de mi persona en su formación.*
- *Estoy de acuerdo contigo la actualización es el medio ideal para mejorar la docencia y facilitar el trabajo.*

- *Comparto contigo la idea de que el ser docente nos demanda una constante actualización, además de que podemos impactar más en nuestros alumnos si empezamos a emplear los mismos canales de comunicación que ellos están empleando.*
- *Coincido con los cuatro, por eso estoy aquí, pero para mí que me cargo años de atraso en las Nuevas Tecnologías, me está costando trabajo. Eso sí, me niego a extinguirme como dinosaurio :-)*

Conocimiento de internet (Presencia social)

- *Soy fanático de las computadoras y el internet. Si mi ayuda les puede servir se las ofrezco modestamente.*
- *Casi no sé nada sobre computadoras, así que necesitaré mucha ayuda al respecto.*
- *Stoy “muuuuy” retrasada, pero dispuesta a mejorar.*
- *Luis, amigo, estoy segura que ambos lo lograremos, aunque estemos empezando con un gran 'handicap' computacional. Eso nos pasa por haberlo ido postergando :-)*
- *Por supuesto que te pediré ayuda porque mis conocimientos sobre computadoras no es suficiente para este tipo de aprendizaje. Sin embargo, lo poco que sé a sido a través de personas como tú, que me han ayudado de muy buena manera. Gracias por hacernos saber que puedes ayudarnos.*

Foro como espacio lúdico (Presencia social, Presencia docente)

- *Espero se estén divirtiendo con las tareas de esta unidad!*
- *Claro que me estoy divirtiendo como niño con juguete nuevo.*
- *Me da gusto que lo tomen como algo lúdico, así será más una diversión y no una obligación.*

Algunos participantes ya se conocían:

- *Es grato tener la oportunidad de seguir compartiendo nuevas experiencias contigo.*

EXTRACTO DE LOS MENSAJES ENVIADOS AL FORO ANALIZADO NÚMERO 1:

Tema número 1: motivación por aprender por los demás: 5 respuestas

Me da gusto ver que formamos un grupo muy interesante. Hay gente del Anglo, del Politécnico, de la Universidad de Chiapas, etc. ¡Guau! Estoy segura que aprenderé mucho de cada uno de ustedes

Gracias V, coincido contigo, la variedad de participantes va a hacer de éste un grupo muy enriquecedor del cual aprenderemos mucho.

Tema número 2: observación de algunas dudas

El primer mensaje que envié so mandé en otra fecha, por eso quiero hacerlo como lo indican las instrucciones.

Tema número 3: Compartir enlaces y otro país

E

¡Ah!!!! Al inicio puse un enlace, espero les guste ahí podrán encontrar páginas que clasifique para que lo revisen los alumnos y deseo compartirlo también con ustedes.

Hola E:

Qué gusto saber que hay personas de otras partes del continente tomando este diplomado!! Oye, por qué no compartes fotos para que conozcamos un poco de tu país!!

La mejor de las suertes en este diplomado y seguimos en contacto!!! :D D.

Hola de nuevo!!!

Me da gusto saber que desde el inicio tenemos un ambiente no sólo cordial sino significativo. Por mi parte, recibe un abrazo de bienvenida.

Somos parte del mismo equipo!!! super!!!

Chaoooooooooo

Tema número 4: Compartir enlaces y otro país

Hola! Soy Ju. Sé que este Diplomado será muy enriquecedor para todos por lo interesante de la información pero también por las aportaciones que todos podamos hacer.

hola Ju

Es grato tener la oportunidad de seguir compartiendo nuevas experiencias contigo.

Si

Estoy totalmente de acuerdo con ustedes. Entre más nos comuniquemos y compartamos nuestras experiencias más aprenderemos.

Saludos cordiales,

Ju

Tema número 5:

Hola a todos! Espero que hayan tenido una buena semana en todas sus actividades, ya vamos calentando motores y [me estoy familiarizando en esto del foro](#). Que tengan una excelente fin de semana!

Visiten Pachuca, si tienen tiempo libre y no saben a donde ir!

Tema número 6: Compartir enlaces y otro país

Ojalá mi participación en este valioso espacio sea de utilidad para ustedes. Estoy seguro que la suya me enriquecerá en gran medida.

Hasta pronto

Bueno, espero que sigamos compartiendo, saludos!

Hola Án, soy también de tu equipo! me da gusto poder saludarte. [No entiendo del todo el uso del foro, pero estoy segura que eso se va a arreglar pronto!](#) Mi hijo acaba de regresar de Río, y dice que están "cañón". Espero que hayas tenido un buen fin de semana.

Tema número 7: respuestas

Hola! Me llamo Zinnia, soy mexicana hasta en el nombre pues Zin es una flor de origen mexicano que estoy segura que muchos conocen aunque crean que no pues se parece a otro tipo de flores (no al cenpasuchitl ok :))

Resulta que después de dar clases en Francia y de luego poder coordinar el área de francés de una una escuela en México por algunos añitos, ahora me encuentro probando suerte en Australia.

Veremos si los niños australianos se portan mejor que los mexicanos.

Se podría decir que uno de mis mayores pasatiempos es precisamente viajar, conocer otras culturas y aprender idiomas. Me encanta la danza árabe y hacer ejercicio.

Ya tuve la fortuna de estudiar mi maestría en línea y también de hacer otro diplomado con la UNAM así que creo que tengo experiencia en esto de la enseñanza online. [En este sentido me pongo a su disposición para que trabajemos en equipo](#) aunque no nos haya tocado en el mismo. Al final todos estamos aquí por la misma razón.

Es un placer compartir experiencias con personas como tú. [Estoy en la mejor disposición de colaborar en equipo y aportar lo mejor de mí.](#)

Seguramente tu experiencia nos enriquecerá a todos.

Buscaré en Google esa flor (...) cuenta con una habitación en mi departamento,

Tema número 8: participación de la tutora, respondiendo a preguntas realizadas por los alumnos

Hola compañeros, Me han llegado algunos mensajes preguntando por mi especialidad... pues ahora mismo les cuento: yo estudié Antropología en la ENAH, maestría en Etnohistoria en la UNAM y doctorado en la Universidad de Barcelona en Enseñanza con la especialidad de Etnografía Educativa. Estoy en el CELE hace 15 años donde doy clases de portugués y de inglés. Lo que más nos gusta es viajar y conocer, sobre todo los lugares históricos. Además a mí me gusta mucho la música portuguesa, la comida italiana y los libros de arqueología.

Cuénteme más sobre ustedes...¿sí? Muchos saludos
Eréndira

Hola Co, sí somos Enahnos... y somos muuy especiales... je je Er

Hola Equipo 3, Estoy muy contenta de la comunicación y los avances que hemos tenido hasta ahora...! espero que sigamos trabajando así!! Un abrazo Er

Se observa espontaneidad en la tutora, que favorece a crear un clima óptimo para la participación en el foro, acercamiento a los alumnos, rompiendo las jerarquías educativas de los paradigmas educativos anteriores al colaborativo. Se motiva a los alumnos

Tema número 9: compartir experiencias:

Me atrapan los temas que responden las inquietudes cotidianas de mi realidad en la escuela donde trabajo, por ejemplo, ¿cómo retener en el mismo tema a mis queridos adolescentes?, ¿de qué manera puedo equilibrar el respeto de un estudiante adolescente hacia sí mismo, hacia sus compañeros y autoridades de manera significativa y económica?

Es arduo el trabajo que uno tiene que hacer con estos chicos porque siempre hay que trabajar de manera que se muestren interesados, hay que hacer que se sientan atraídos hacia la lengua y creo que una manera de hacerlo (me ha funcionado) es hacerlos trabajar sobre cosas que les interesa, hablo del tipo de música que escuchan, los cantantes, artistas que les gustan, sobre sus propios gustos, etc.

Gracias por el tip, que si funciona, esta semana he comido muuuuuuuuuuchas crepas pues en casi todo mis grupos hablamos de esta tradición y preparamos crepas para compartir.

La semana entrante empezaremos con lo del 14 de febrero así que si tienen ideas, son todas bienvenidas!!!!

Tema número 10: solo respondió la profesora.

Hola a todos,

Soy Co y estoy en el equipo 3. Quisiera preguntarles si es posible agregarlos a mis contactos de yahoo messenger, lo digo porque si en algún momento hay que estar en contacto o tener algún tipo de discusión sobre algún trabajo, sería conveniente. No sé ustedes que piensen. Les enviaré la invitación.

Saludos

Tema número 11: experiencias/inquietudes entre profesores más noveles

Pero de lo que más estoy contenta es de que esta aventura que está por comenzar la voy a compartir con personas con mucha experiencia y eso me agrada mucho ya que una de las cosas que disfruto es platicar y convivir con personas mayores a mí.

Me gusta dar clases y estoy muy interesada en aprender de todos ustedes y mejorar mis relaciones con los colegas y sobre todo mi labor docente.

Es un gusto que me escribas.

Tema número 12: compartir problemas del profesorado.. la falta de tiempo

Parece que la mayoría adolecemos del mismo mal: falta de tiempo. Sin embargo todos nos seguimos buscando ocupaciones, qué paradójico. En fin, estoy segura que el tiempo que vamos a compartir va a ser de gran calidad y nos va a enriquecer no sólo como docentes sino como seres humanos. Saludos.

Mensaje número 13: falta de experiencia

A pesar de que empecé a dar clases hace tres años y medio, no estoy muy familiarizada con el uso de la tecnología en mis clases y me gustaría aprender el uso de nuevas herramientas y conocer de otros aspectos que hagan mi tiempo clase más eficaz. Estoy muy interesada en buscar maneras de promover el desarrollo integral de mis alumnos de lengua.

Mensaje número 14: referencia a la tutora Referencia a la distancia:

Leyendo las indicaciones de la tutora, pues las cosas se han hecho más claras. Gracias señorita Tutora.

Me parece increíble que estando tan lejos, podamos estar tan cerca. Bienvenida.

Tema número 15: mensaje sencillo: no aporta todas las indicaciones de la actividad

Hola a todos, es un gusto entrar a este diplomado.

Mucho éxito

Tema número 16: Expresar los temores sobre el uso de las tic al grupo

Hola a todos. Tanta tecnología me abruma, pero no claudico.

Hola,

Me dio un poco de risa tu saludo y debo decirte que me siento un poco más tranquila porque pensé que era la única en sentirme angustiada o un poco asustada porque apenas me estoy familiarizando con la página pero creo que lo estoy haciendo poco a poco.

Tema número 17: algunos de los participantes expresan los temores sobre el uso de las TIC al grupo. Pero expresan confianza tanto en el diplomado, la plataforma, los compañeros y las tutoras. Las tutoras responden animando, así como los compañeros que poseen más experiencia en el uso de las computadoras.

1 La verdad estoy bastante nervioso porque mi manejo de computadoras y todo lo relacionado a ellas y a internet es casi nulo. Me da mucho gusto, sin embargo tener la posibilidad de conocer a más colegas.

2 comparto contigo Luis el temor a la tecnología, sin embargo el diseño de esta plataforma es muy amigable, creo que trabajaremos sin problemas.

1 Gracias xxx por darme ánimos. Espero superar pronto mi temor.

3 Que gusto conocerlo, poco a poco se aprende amiguito.

Sólo hay que seguir y compartir experiencias y ambos mejoramos y aprendemos

4: tutora: No se preocupen, ya verán que al terminar este módulo estarán como peces en el agua dentro de la plataforma. Cuentan con todo un equipo que los está apoyando.

5 Fijate que en algún momento todos aquellos que no estamos muy familiarizados con las herramientas tecnológicas sentimos algo de temor pero esta oportunidad virtual nos irá dando la práctica pero sobre todo la confianza poco a poco.

Tema número 18: optimismo ante el intercambio de experiencias y aprendizajes.

1 Creo que el intercambio entre pares es un de los elementos más importantes y enriquecedores del diplomado ¿o no? ¿tú qué opinas?

2 tutora: Totalmente de acuerdo contigo, el intercambio de ideas es siempre enriquecedor.

3 Tienes razón, el intercambio siempre enriquece porque todos tenemos algo que aportar desde nuestra experiencia docente aun en espacios virtuales como este.

Tema número 19: foro como espacio lúdico

1 Espero se estén divirtiendo con las tareas de esta unidad!

2 Claro que me estoy divirtiendo como niño con juguete nuevo.

3 tutora: Me da gusto que lo tomen como algo lúdico, así será más una diversión y no una obligación. _Saludos Eréndira

4 Hoy es mi primer día en el foro, me parece interesante, pero en este momento, más que divertida me siento agobiada porque es evidente el retraso. Sin embargo, me propongo contestar a la mayoría, debe ser agradable tener interacción con todos!!!

Tema número 19: intereses profesionales que se esperan alcanzar con el diplomado.

1 En el plano profesional me interesa mantenerme actualizada en el campo de la enseñanza de lenguas para ampliar mi visión con el objetivo de brindar a mis alumnos una educación de mejor calidad

Tema número 20 importancia de la actualización del profesorado.

1 El ser docente me lleva a buscar distintas formas de actualizarme para poder desempeñar mi trabajo con mayor facilidad, lo que me permite disfrutar de ver a mis alumnos llevar un poco de mi persona en su formación.

2 Hola Al, estoy de acuerdo contigo la actualización es el medio ideal para mejorar la docencia y facilitar el trabajo.

4 Comparto contigo la idea de que el ser docente nos demanda una constante actualización, además de que podemos impactar más en nuestros alumnos si empezamos a emplear los mismos canales de comunicación que ellos están empleando.

5 Coincido con los cuatro, por eso estoy aquí, pero para mí que me cargo años de atraso en las Nuevas Tecnologías, me está costando trabajo. Eso sí, me niego a extinguirme como dinosaurio :-)

Tema número 21: experiencia en docencia:

1 Me gustaría que ustedes supieran que actualmente trabajo en el Colegio Francés del Pedregal, pero a lo largo de mi carrera he trabajado lo mismo en escuelas mixtas, públicas, privadas y en empresas con adultos. Considero que esto me da una perspectiva muy amplia de lo que es la enseñanza de un idioma.

Es un gusto y una sorpresa que podamos trabajar a nivel internacional.

2. tutora

La experiencia es muy importante cuando se trata de enseñar.

3. su experiencia en diferentes ámbitos será muy enriquecedora para los que iniciamos recientemente.

Tema número 22 conocimiento de internet

1. soy fanático de las computadoras y el internet. Si me ayuda les puedo ofrecer las ofrezco modestamente.

2. casi no se nada sobre computadoras, asi que necesitare mucha ayuda al respecto.
3. stoy muuuuy retrasada, pero dispuesta a mejorar.
4. Luis, amigo, estoy segura que ambos lo lograremos, aunque estemos empezando con un gran 'hándicap' computacional. Eso nos pasa por haberlo ido postergando :-)
5. Por supuesto que te pediré ayuda porque mis conocimientos sobre computadoras no es suficiente para este tipo de aprendizaje. Sin embargo, lo poco que sé a sido a través de personas como tu, que me han ayudado de muy buena manera. Gracias por hacernos saber que puedes ayudarnos .

ANEJO F: ANÁLISIS CUALITATIVO FORO MÓDULO 2 AUTONOMÍA PARA EL APRENDIZAJE AUTÓNOMO.

Título actividad: ¿Existe alguna actividad que te ha dado resultado para promover la autonomía dentro del salón de clase? ¡Describela! Si no la has realizado, a qué crees que se haya debido?

Título del foro: Descripción de una actividad exitosa para promover la autonomía

Objetivo: Descripción de una actividad exitosa para promover la autonomía.

Instrucciones: ¿Existe alguna actividad que te ha dado resultado para promover la autonomía dentro del salón de clase? ¡Describela! Si no la has realizado, a qué crees que se haya debido?

Equipo grupal: 9 Participantes

Fecha de entrega propuesta: 18 marzo

Fecha de creación de los mensajes: 15 – 22 marzo

Fechas de los últimos comentarios: 25 marzo

Análisis de la participación:

El análisis que a continuación se detalla se ha realizado mediante la observación de los hilos de conversación del foro de la Unidad 2, se han anotado cuantas ocasiones han enviados mensajes tanto los alumnos como las tutoras.

La participación de las tutoras: 4

Intervenciones de II nivel: 4.

Nº de intervenciones:35

Nº de hilos: 9

Nº de respuestas con mensaje: 29

CLASIFICACIÓN DE LOS RESULTADOS DEL ANÁLISIS EN LAS DIFERENTES PRESENCIAS

Hilo 1

Presencia social:

| <i>Categoría</i> | <i>Indicadores</i> | <i>Ejemplos en el texto</i> | <i>Observaciones</i> |
|----------------------|----------------------------|--|-------------------------------------|
| Comunicación abierta | Seguir el hilo | | 4 mensajes respondiendo al inicial. |
| | Expresar aprecio | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Muchas felicidades me pareció una actividad muy interesante y donde los estudiantes han de haber mantenido el interés todo el tiempo además de aprender y haberse divertido</i> • <i>Me encantó saber que fue útil mi experiencia, gracias por hacerme saber que funcionó.</i> | |
| | Expresar acuerdo | <ul style="list-style-type: none"> • <i>estoy absolutamente de acuerdo en que la dimensión cultural es súper importante</i> | |
| Cohesión | Elementos fáticos, saludos | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Gracias Julieta,</i> • <i>Saludos etc</i> | |

Presencia cognitiva:

| <i>Fase</i> | <i>Descriptor</i> | <i>Indicador</i> | <i>Ejemplos</i> |
|----------------------|--------------------------|------------------------------------|--|
| Hecho desencadenante | Evocativo (Inductivo) | Reconocer el problema | La propuesta de actividad |
| Exploración | Inquisitivo (divergente) | Divergencia (dentro de un mensaje) | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Me hubiera gustado sin embargo, que se hubiera hablado también sobre la cultura,</i> |
| Integración | Tentativo (convergente) | Síntesis | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Solo fue piloteado en un grupo, tengo ganas de ponerlo en práctica en varios, para saber si realmente es una buena actividad...</i> • <i>En cada etapa, la parte cultural está siempre presente, es denotativa y connotativa, está presente en los paisajes de la película, en algunas expresiones contenidas en los diálogos de los personajes, en ciertas actitudes y gestos</i> |
| Resolución | Comprometido (deductivo) | Comprobar | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Resultó un éxito y hubo una gran participación, sobretodo en el debate sobre los aspectos educativos, sociales y culturales de los inmigrantes.</i> |

Hilo 2:

Presencia social:

| <i>Categoría</i> | <i>Indicadores</i> | <i>Ejemplos en el texto</i> | <i>Observaciones</i> |
|----------------------|-----------------------------|---|-------------------------------------|
| | Seguir el hilo | | 8 mensajes respondiendo al inicial. |
| Comunicación abierta | Expresar acuerdo | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Definitivamente, proponer actividades a los alumnos en torno a sus gustos, es algo que funciona bien, los motiva y el aprendizaje les es significativo.</i> • <i>A mí también me funciona mucho el uso de canciones</i> • <i>El trabajo con canciones es excelente para los adolescentes</i> • <i>De acuerdo con lo de la música,</i> | |
| Cohesión | Elementos fácticos, saludos | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Muchas gracias por las ligas maestra.</i> • <i>Recibe muchos saludos!!! :-)</i> • <i>Saludos cordiales a todos</i> • <i>Por cierto... Adoro el jazz!!! :)</i> | |

Presencia cognitiva:

| <i>Fase</i> | <i>Descriptor</i> | <i>Indicador</i> | <i>Ejemplos</i> |
|----------------------|--------------------------|----------------------------|---|
| Hecho desencadenante | Evocativo (Inductivo) | Reconocer el problema | La propuesta de actividad |
| Exploración | Inquisitivo (divergente) | Intercambio de información | • <i>Yo la uso de vez en cuando pero con adultos es un poquito complicado por la diferencia en sus gustos.</i> |
| | | Sugerencias | • <i>Lo que a mí me ha funcionado para mejorar la pronunciación es pedirles que dejen una línea en blanco cuando copian los textos para poder hacer mini transcripciones fonéticas de los sonidos que me interesa sistematizar...</i> |
| Integración | Tentativo (convergente) | Síntesis | • <i>Utilizando este recurso, los alumnos pueden trabajar el idioma a distintos niveles creando en ellos la curiosidad de hacerlo con todas las canciones que les gusten y compartir con sus compañeros su trabajo.</i> |
| Resolución | Comprometido (deductivo) | Aplicar | • <i>Una de las actividades que pienso aplicar para este semestre con mis alumnos es precisamente "el uso de canciones en el salón de clases".</i> |

Presencia docente (enseñanza directa):

| <i>Indicadores</i> | <i>Ejemplos</i> |
|--|---|
| Inyectar conocimiento desde diferentes fuentes, por ejemplo libros de textos, artículos, Internet, experiencias personales | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Te envío ligas de karaoke para que las explores y veas si les interesan a tus alumnos.</i> |

Hilo 3:

Presencia social:

| <i>Categoría</i> | <i>Indicadores</i> | <i>Ejemplos en el texto</i> | <i>Observaciones</i> |
|----------------------|----------------------------|--|-------------------------------------|
| Afecto | Expresarse abiertamente | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Pues te voy a copiar la idea :-),</i> • <i>Qué bien que te parece buena la actividad de la cartelera</i> • <i>Yo también haré esta actividad en mi clase del cele, es súper atractiva</i> • <i>yo también te voy a volar la idea</i> | |
| Comunicación abierta | Seguir el hilo | | 5 mensajes respondiendo al inicial. |
| Cohesión | Elementos fáticos, saludos | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Buen fin de semana.</i> • <i>Saludos cordiales</i> | |

Presencia cognitiva:

| <i>Fase</i> | <i>Descriptor</i> | <i>Indicador</i> | <i>Ejemplos</i> |
|----------------------|--------------------------|------------------------------------|--|
| Hecho desencadenante | Evocativo (Inductivo) | Reconocer el problema | La propuesta de actividad |
| Exploración | Inquisitivo (divergente) | Divergencia (dentro de un mensaje) | <ul style="list-style-type: none"> • <i>pero ¿Cómo sabes si ellos son los que redactan la reseña y no simplemente la bajan de internet?</i> |
| Integración | Tentativo (convergente) | Soluciones | <ul style="list-style-type: none"> • <i>No bajan la información de internet porque las mini-reseñas las hacen en clase y el formato y todo lo demás (en caso de que las ilustren) lo hacen en casa.</i> |

Hilo 4

Presencia social:

| <i>Categoría</i> | <i>Indicadores</i> | <i>Ejemplos en el texto</i> | <i>Observaciones</i> |
|----------------------|-------------------------|---|-------------------------------------|
| Afecto | Expresarse abiertamente | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Bravo Adán!!!</i> <i>Adan, te felicito por tú esfuerzo,</i> | |
| Comunicación abierta | Seguir el hilo | | 2 mensajes respondiendo al inicial. |
| | Expresar aprecio | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Qué buena estrategia,</i> | |
| Cohesión | Vocativos | <ul style="list-style-type: none"> • <i>¿Qué opinas tú?</i> | |

Presencia cognitiva:

| <i>Fase</i> | <i>Descriptor</i> | <i>Indicador</i> | <i>Ejemplos</i> |
|----------------------|--------------------------|----------------------------|---|
| Hecho desencadenante | Evocativo (Inductivo) | Reconocer el problema | <ul style="list-style-type: none"> • <i>La propuesta de actividad</i> • <i>Creo que la propuesta tuvo resultados: los alumnos asumieron la responsabilidad de su aprendizaje en las actividades que emprendieron y se comprometieron personalmente, aunque para mí, representó una carga de trabajo extra. De hecho, considero que el aprendizaje autónomo necesita ser asistido para que el alumno encuentre un referente que verifique y le proponga la evaluación de lo que aprende. Esta experiencia me reconfortó profesional y personalmente porque pude percibir el entusiasmo y el compromiso de mis alumnos para entregar sus actividades para revisión o presentarlas al grupo.</i> |
| | | Intercambio de información | <ul style="list-style-type: none"> • <i>yo intento hacer este tipo de trabajo con mis alumnos de secundaria y creo que el 20% es el que realmente se compromete y cumple, el resto, se deja llevar por lo que la mayoría piensa, en entrevistas que hice a mis alumnos, uno de ellos dice que no le gustaría ser de los más inteligentes del salón o sobresalir por demostrar ser inteligente</i> |
| Exploración | Inquisitivo (divergente) | | |

Hilo 5

Presencia social

| <i>Categoría</i> | <i>Indicadores</i> | <i>Ejemplos en el texto</i> | <i>Observaciones</i> |
|----------------------|----------------------------|---|------------------------------------|
| Comunicación abierta | Seguir el hilo | | 1 mensaje respondiendo al inicial. |
| | Expresar aprecio | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Es excelente la propuesta de TPR que haces</i> | |
| Cohesión | Elementos fáticos, saludos | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Recibe cordiales saludos.</i> | |

Presencia cognitiva:

| <i>Fase</i> | <i>Descriptor</i> | <i>Indicador</i> | <i>Ejemplos</i> |
|----------------------|--------------------------|-----------------------|--|
| Hecho desencadenante | Evocativo (Inductivo) | Reconocer el problema | La propuesta de actividad |
| Exploración | Inquisitivo (divergente) | Sugerencias | <ul style="list-style-type: none"> • <i>es súper interesante ya que además de TPR, el tema de la interculturalidad está presente y muy bien llevado, uno de los sitios en donde puedes consultar algo sobre esta simulación</i> |

Presencia docente (enseñanza directa):

| <i>Indicadores</i> | <i>Ejemplos</i> |
|---------------------------------|--|
| Presentar contenidos/cuestiones | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Julieta ha tenido problemas para subir actividades al foro, el ingeniero en sistemas ya está al tanto. Mientras les reenvío su aportación</i> |

Hilo 6

Presencia social:

| <i>Categoría</i> | <i>Indicadores</i> | <i>Ejemplos en el texto</i> | <i>Observaciones</i> |
|----------------------|----------------------------|--|------------------------------------|
| | Seguir el hilo | | 3 mensajes respondiendo al inicial |
| Comunicación abierta | Hacer preguntas | <ul style="list-style-type: none"> • <i>¿Y qué tal si compartes un proyecto en específico que haya funcionado muy bien en tu clase?</i> | |
| | Expresar acuerdo | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Estoy de acuerdo contigo cuando te refieres a que los profesores debemos dejar que los alumnos tomen decisiones</i> | |
| Cohesión | Elementos fáticos, saludos | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Hola a tod@s:</i> • <i>Saludos!!!!</i> | |

Presencia docente (enseñanza directa):

| <i>Indicadores</i> | <i>Ejemplos</i> |
|--|--|
| Inyectar conocimiento desde diferentes fuentes, por ejemplo libros de textos, artículos, Internet, experiencias personales | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Yo también encuentro que el aprendizaje basado en proyectos es una manera en la que pueden tomar decisiones e ir avanzando en la toma de responsabilidad. Existe una gran variedad de proyectos interesantes Por ejemplo. Describe una foto con audio con fotobable.com este es un ejemplo de trabajo de una alumna</i> |

Hilo 7:

Presencia social:

| <i>Categoría</i> | <i>Indicadores</i> | <i>Ejemplos en el texto</i> | <i>Observaciones</i> |
|----------------------|----------------------------|-----------------------------|----------------------|
| Comunicación abierta | Seguir el hilo | | 1 mensaje |
| Cohesión | Elementos fáticos, saludos | • <i>Suerte!!!</i> | • |

Presencia cognitiva:

| <i>Fase</i> | <i>Descriptor</i> | <i>Indicador</i> | <i>Ejemplos</i> |
|----------------------|-------------------------|-------------------------------------|--|
| Hecho desencadenante | Evocativo (Inductivo) | Reconocer el problema | La propuesta de actividad |
| Integración | Tentativo (convergente) | Convergencia (dentro de un mensaje) | • <i>Qué bien que te gustó la actividad. Lo puedes adaptar a tu idioma</i> |

Hil

o 8:

Presencia social:

| <i>Categoría</i> | <i>Indicadores</i> | <i>Ejemplos en el texto</i> | <i>observaciones</i> |
|----------------------|----------------------------|---|---------------------------|
| Afecto | Expresarse abiertamente | • <i>Qué suerte tienes Sergio</i> • <i>Esa actividad es realmente enriquecedora pues como ya mencionaste</i> | |
| Comunicación abierta | Seguir el hilo | | 4 mensajes siguen el hilo |
| Cohesión | Elementos fáticos, saludos | • <i>Saludos cordiales</i> | |

Presencia cognitiva:

| <i>Fase</i> | <i>Descriptor</i> | <i>Indicador</i> |
|----------------------|--------------------------|--|
| Hecho desencadenante | Evocativo (Inductivo) | Reconocer el problema <ul style="list-style-type: none"> • Después, los invito a continuar comprando y leyendo el periódico. • He notado con gusto que la mayoría de los alumnos empiezan a comprar material impreso en inglés (incluyendo periódicos) y lo leen regularmente mejorando su vocabulario y su lectura. |
| | | Intercambio de información <ul style="list-style-type: none"> • Yo he hecho lo mismo con mis alumnos de 6° de preparatoria y hasta ahora no he visto los resultados que tú has visto con tus alumnos. Así que con más razón, cada vez que puedo utilizo el periódico en clases. • el alumno se motiva al tener contacto con documentos auténticos y al poner a prueba su conocimiento constatando su buen nivel. |
| Exploración | Inquisitivo (divergente) | Saltos intuitivos <ul style="list-style-type: none"> • Lamentablemente en México no podemos comprar mucho material en la lengua que yo imparto (portugués), |
| | | Convergencia (dentro de un mensaje) <ul style="list-style-type: none"> • Hola, probablemente la diferencia es que tus alumnos son de preparatoria y los míos son adultos. No solo les cuesta más trabajo aprender pero también están más motivados a aprender. |

Presencia docente (facilitar el discurso):

| <i>Indicadores</i> | <i>Ejemplos</i> |
|--|---|
| Animar, reconocer o reforzar las contribuciones de los estudiantes | <ul style="list-style-type: none"> • Motivar al alumno a localizar y consultar documentos auténticos es una manera de propiciar la confianza y generar actitudes proactivas y de toma de responsabilidad. Especialmente porque en el proceso enfrentan una serie de opciones. La toma de iniciativa solo se da si hay opciones y diferentes rutas posibles. Esto creo que debe ser uno de los elementos indispensables de nuestras actividades de aprendizaje. |

Hilo 9:

Presencia social

| <i>Categoría</i> | <i>Indicadores</i> | <i>Ejemplos en el texto</i> | <i>observaciones</i> |
|------------------|-------------------------|--|----------------------|
| Afecto | Expresarse abiertamente | <ul style="list-style-type: none">• Además de trabajar en FES Zaragoza, trabajo en un instituto particular impartiendo clases de inglés a adolescentes y adultos. Tenemos un club de conversación, el cual tengo a cargo y esto me exige pensar en distintas formas de motivarlos para promover un trabajo y desarrollo más personal en el aula. | |

Presencia docente (enseñanza directa):

| <i>Indicadores</i> | <i>Ejemplos</i> |
|--|--|
| Inyectar conocimiento desde diferentes fuentes, por ejemplo libros de textos, artículos, Internet, experiencias personales | <ul style="list-style-type: none">• Si te interesa puedes hacer un acervo de opciones para la fomentación del desarrollo de la producción oral. Uno de las herramientas que te pueden dar pie a proyectos son Talking photos |

ANÁLISIS CUALITATIVO MÓDULO 2: Listado de mensajes publicados:

1 Alumno 1

Una actividad que me gustó fue la de una presentación interactiva que armé para trabajar en red escolar; el trabajo se diseñó para los momentos del antes y después de una película que vimos en clase. En el disco integré:

- El cartel, el resumen y una hoja de comentarios sobre la película.
- El sound track. Un ejercicio de comprensión auditiva y sus correcciones.
- Una pequeña galería de fotografías de los personajes de la película. Descripciones de personas con ejemplos de personajes famosos.
- Una ficha para analizar películas.

Como primer trabajo y para abrir el "apetito", describimos a los personajes proyectados en una pantalla, así reciclamos el vocabulario visto en clase, también se habló sobre los escenarios de las fotografías. Los alumnos empezaron a hacer preguntas sobre la historia de la película.

Como segunda parte, los alumnos escucharon el tema de la película y se trabajó una estructura lingüística contenida en el texto, como la canción está cantada por los personajes principales, entonces los alumnos mostraron más ganas de ver la película. Después vimos la película.

Para cerrar la actividad, los alumnos trabajaron por parejas en la red escolar en donde se había instalado el contenido del CD, desde el menú, los alumnos podían seleccionar una de tres actividades:

1. Trabajar vocabulario con el tema de la canción
2. Describir personajes
3. Completar la ficha técnica de la película

Finalmente armamos un pequeño debate sobre la trama de la película. Creo que les gustó ligar los contenidos de las clases y también poder seleccionar la actividad a realizar.

Alumno2

Muchas felicidades me pareció una actividad muy interesante y donde los estudiantes han de haber mantenido el interés todo el tiempo además de aprender y haberse divertido. Me hubiera gustado sin embargo, que se hubiera hablado también sobre la cultura , claro que no sé cual fue la película pero casi siempre en los films se considera una época, costumbres, actitudes, temores, problemas sociales, etc. que influyen en la toma de decisiones.

Alumno 1

gracia Ju, solo fue piloteado en un grupo, tengo ganas de ponerlo en práctica en varios, para saber si realmente es una buena actividad...

En cada etapa, la parte cultural está siempre presente, es denotativa y connotativa, está presente en los paisajes de la película, en algunas expresiones contenidas en los diálogos de los personajes, en ciertas actitudes y gestos... en fin, estoy absolutamente de acuerdo en que la dimensión cultural es súper importante.

Saludos

Alumno 2

Hola Al,

Pasé una película a mis estudiantes "BABEL" y fue de gran utilidad las actividades que mencionaste y que hiciste con tu grupo (las cuales implementé casi en su totalidad). Gracias por mencionarlas.

Resultó un éxito y hubo una gran participación, sobretodo en el debate sobre los aspectos educativos, sociales y culturales de los inmigrantes.

Alumno 1

Ju,

Me encantó saber que fue útil mi experiencia, gracias por hacerme saber que funcionó.

Un abrazo

2 alumno 4

A mí lo que me ha funcionado es el uso de canciones. Con una vez que lleve una canción –ya sea para practicar la pronunciación, para reforzar un punto gramatical, para aprender vocabulario nuevo, etc.- los alumnos –sin que yo se los solicite- se ofrecen a traer una canción. Entonces, se dan a la tarea de meterse a la red, buscar una canción que sea de su agrado pero que al mismo tiempo cubra los requisitos necesarios para poder ser usada en el salón de clases. Y el resultado hasta ahora ha sido muy bueno. El año pasado les puse una canción muy vieja, de Louis Armstrong y Ella Fitzgerald. No tenía ni idea de cómo iban a reaccionar pues el jazz no entraba en su lista de música favorita y nunca habían escuchado a dichos cantantes. Pero mi objetivo era que escucharan los distintos tipos de pronunciación que usaban cada uno de los cantantes en esa canción en específico, así como introducirlos un poquito a la magia del jazz de los años 50s. Ya saben, el aspecto cultural no puede faltar. Funcionó de maravilla en clase. Y mi sorpresa fue que una alumna hasta bajó la canción de Internet y la cargó en su Ipod.

Tutora

Hola Vi

Creo que la parte musical es una forma de acercarse a lo que les interesa a nuestros alumnos. Te envío ligas de karaoke para que las explores y veas si les interesan a tus alumnos. <http://www.lyricstraining.com/index.php>
<http://www.smtunes.com/> <http://www.eflclub.com/2songs/songs.html>
<http://www.digischool.nl/oefenen/hennyjellema/engels/lijedjes/index.htm> Algunas audio historias
<http://www.onlineaudiostories.com/> El ciclo escolar anterior les lleve una canción, se la aprendieron, los grabé y publiqué el video. La motivación y el orgullo de salir en el blog les encanta. <http://prepa1-english52008.blogspot.com/> (ver post de 19 de febrero) Presencia docente (Inyectar conocimiento)

Alumno 3

Hola Vi

Definitivamente, proponer actividades a los alumnos en torno a sus gustos, es algo que funciona bien, los motiva y el aprendizaje les es significativo. Utilizando este recurso, los alumnos pueden trabajar el idioma a distintos niveles creando en ellos la curiosidad de hacerlo con todas las canciones que les gusten y compartir con sus compañeros su trabajo.

Alumno 4

Muchas gracias por las ligas maestra. Las consultaré en cuanto pueda.

Alumno 5

Hola Vi:

A mí también me funciona mucho el uso de canciones, los motiva bastante y es algo muy cercano a ellos. Una de las actividades que pienso aplicar para este semestre con mis alumnos es precisamente "el uso de canciones en el salón de clases". La actividad que les voy a proponer es que presenten de forma individual una canción al grupo, tendrán que llevar el audio, explicar porqué escogieron esa canción, hablar un poco del tema, el artista o el contexto y desarrollar por lo menos una actividad con dicha canción, puede ser un *fill in the blanks*, una traducción, una presentación en forma de "coro" con la canción, un ejercicio gramatical, etc.

Recibe muchos saludos!!! :-)

Alumno 1

El trabajo con canciones es excelente para los adolescentes, sobre todo si los temas que abordan tienen que ver con lo que les pasa, pues inmediatamente se sitúan en el texto y podría decir que hasta la viven... Lo que a mí me ha funcionado para mejorar la pronunciación es pedirles que dejen una línea en blanco cuando copian los textos para poder hacer mini transcripciones fonéticas de los sonidos que me interesa sistematizar... creo que les ayuda no sólo a eso sino que también mejoran ortografía cuando escriben. Saludos cordiales a todos

Alumno 1

Por cierto... Adoro el jazz!!! :)

Alumno 6

De acuerdo con lo de la música, yo la uso de vez en cuando pero con adultos es un poquito complicado por la diferencia en sus gustos.

Alumno 2

Son un excelente recurso que en la mayoría de los casos da buenos resultados.

Darles hojas con las canciones, y pedirles llenar los espacios con las palabras faltantes es buen ejercicio. Ya que lo hacen, cantan la canción y eventualmente hablan sobre datos personales del autor.

3 Alumno 7

Hola!!!

Una actividad que a mis alumnos les parece muy atractiva es elaborar una cartelera. Yo les doy seis géneros (comedia, romance, sci-fi, etc.) y unas recomendaciones para ver o no las películas a base de estrellas que deben asignar a cada película, (por ejemplo una sola estrella significa "stay home" y cinco estrellas "you cannot miss it").

Con la información anterior, ellos se encargan de buscar 6 películas, una por cada género, y dar una breve sinopsis de cada una, además de que deben de dar la recomendación para ver la película dependiendo del número de estrellas que ellos creen que la película merece. Mis alumnos más jóvenes y adolescentes las ilustran y les queda muy bien su trabajo.

Alumno 8

Hola:

Pues te voy a copiar la idea :-), creo que es bastante buena. Lamentablemente es difícil trabajar con películas en portugués (lengua que enseño), pero tu consejo me servirá y mucho.

Buen fin de semana.

Alumno 4

Se oye atractiva la propuesta pero ¿Cómo sabes si ellos son los que redactan la reseña y no simplemente la bajan de internet?

Alumno 7

Qué bien que te parece buena la actividad de la cartelera. No bajan la información de internet porque las mini-reseñas las hacen en clase y el formato y todo lo demás (en caso de que las ilustren) lo hacen en casa.

Alumno 1

Yo también haré esta actividad en mi clase del cele, es súper atractiva!!! Saludos cordiales

Alumno 6

Totalmente de acuerdo, yo también te voy a volar la idea.

4. Alumno 9

Recientemente, con un grupo, después de haber realizado la evaluación parcial de un curso y habiendo revisado el examen y visto que los resultados no eran satisfactorios, les pedí a los alumnos que determinaran las causas de estos resultados y que de manera personal determinaran también las áreas y temas específicos en los que necesitaran trabajar y mejorar. Una vez, realizado esto, les pedí que se comprometieran a acciones concretas en un plan de trabajo que ellos mismos elaborarían. Así, ellos determinarían las actividades que, en función de su tiempo disponible e interés personal, se comprometerían a efectuar a lo largo de la segunda parte del curso.

Mi rol aquí, fue la de asistir el esfuerzo personal, dándoles la oportunidad de presentar algunas reseñas de artículos, revisando las producciones escritas libres que me entregaban, revisando reportes de lecturas de libros, revisando ejercicios de gramática que ellos buscaban, etc.

Creo que la propuesta tuvo resultados: los alumnos asumieron la responsabilidad de su aprendizaje en las actividades que emprendieron y se comprometieron personalmente, aunque para mí, representó una carga de trabajo extra. De hecho, considero que el aprendizaje autónomo necesita ser asistido para que el alumno encuentre un referente que verifique y le proponga la evaluación de lo que aprende.

Esta experiencia me reconfortó profesional y personalmente porque pude percibir el entusiasmo y el compromiso de mis alumnos para entregar sus actividades para revisión o presentarlas al grupo.

Alumno 1

Bravo A!!! Qué buena estrategia, yo intento hacer este tipo de trabajo con mis alumnos de secundaria y creo que el 20% es el que realmente se compromete y cumple, el resto, se deja llevar por lo que la mayoría piensa, en entrevistas que hice a mis alumnos, uno de ellos dice que no le gustaría ser de los más inteligentes del salón o sobresalir por demostrar ser inteligente porque a los niños inteligentes nadie les habla ni los quiere, que en general son tranquilos o más bien pasivos... Este alumno admite hacer "trampas en los exámenes", pero cuando le digo que lo que hace es equivalente de "hacer trampa", sólo se ríe y dice que no es así, que es "parte de saber jugar"... ¿Qué opinas?

Alumno 2

A, te felicito por tú esfuerzo, considero que tus alumnos han de haber quedado bastante satisfechos por la oportunidad que les diste con nuevas opciones y alternativas.

5 Tutora

Ju ha tenido problemas para subir actividades al foro, el ingeniero en sistemas ya está al tanto. Mientras les reenvío su aportación. Descripción de una actividad exitosa para promover la autonomía. Puedo enlistar estrategias docentes para el desarrollo de la autonomía en mi contexto escolar? ¿Cuántas estrategias docentes para el desarrollo de la autonomía puedo describir? ¿Estoy dispuesto/a a aplicarlas en mi salón de clase? Un simple actividad por si misma probablemente no ofrece un programa de estrategias adecuado en la enseñanza para desarrollar la autonomía. Considero que lo importante es incluir diferentes de acuerdo con lo requerido en el momento y lo que ofrecerá mejores resultados. Algunas veces se usaran actividades relacionados con "total physical response" otras con cuentos, cantos, poesía o roleplays así como con ejercicios gramaticales que les permitan su análisis. Los juegos son muy aceptados ya que además de ofrecer diversión en clase rompen el hielo. Y cuya función principal es practica en la comunicación sirven para el desarrollo y refuerzo de los conceptos que se están estudiando así como con aspectos del comportamiento cultural del idioma meta Recibe cordiales saludos.

Alumno 1

Hola!!! Es excelente la propuesta de TPR que haces, una vez la viví en un curso de actualización pero no me he atrevido a ponerla en práctica, en dicho curso, lo que hicimos es una simulación que se llama Bafa Bafa, es súper interesante ya que además de TPR, el tema de la interculturalidad está presente y muy bien llevado, uno de los sitios en donde puedes consultar algo sobre esta simulación es: http://plato.acadiu.ca/COURSES/Educ/Reid/Games/Game_descriptions/Bafa_Bafa_Draft1.html saludos!!!

6 Alumno 5

Hola a tod@s:

Creo que una de las actividades que me ha permitido ver un pequeño grado de autonomía en mis alumnos ha sido cuando les dejo trabajos grupales o proyectos a desarrollar. Generalmente los guío en cuanto al tema, les ofrezco varias fuentes y les doy varios ejemplos de presentación de la información. Lo que ellos tienen que hacer es decidir cómo presentar la información, qué fuentes son las que consultarán y deben de organizarse para la realización del proyecto. Cuando lo presentan, muestran tanto el grado de organización que alcanzaron como el grado de autonomía para realizar la actividad. Aunque debo decir que fomentar la autonomía con los adolescentes es un poco difícil debido a que demandan ser guiados constantemente por el maestro, además uno como maestro también está muy en el papel de proveer a los alumnos con casi todo y es un hecho que los maestros tenemos que aprender a dejar que los alumnos tomen sus propias decisiones y pedirles sus puntos de vista en cuanto a las actividades, ejercicios y proyectos que presentarán en clases.

Saludos!!!!

Tutora

Yo también encuentro que el aprendizaje basado en proyectos es una manera en la que pueden tomar decisiones e ir avanzando en la toma de responsabilidad. Existe una gran variedad de proyectos interesantes Por ejemplo. Describe una foto con audio con fotobable.com [este es un ejemplo de trabajo de una alumna](http://rodriguezlopezcelic.posterous.com/) <http://rodriguezlopezcelic.posterous.com/> Los alumnos de inglés 4 trabajaran en video como este: http://www.youtube.com/watch?v=gWyQV4qM5Po&feature=player_embedded saludos

Alumno 7

Hola D

Estoy de acuerdo contigo cuando te refieres a que los profesores debemos dejar que los alumnos tomen decisiones, guiarlos para que su tarea les resulte sencilla en un principio e ir permitiéndoles cada vez que ellos sean quien propongan sus actividades. Como dices guiarlos bien al inicio para que por su cuenta se interesen en fijarse metas y lograrlas.

Alumno 4

Hola D. ¿Y qué tal si compartes un proyecto en específico que haya funcionado muy bien en tu clase?
Gracias

7. Alumno 8

En uno de mis lugares de trabajo (universidad privada) tengo solamente alumnos de humanidades.

Una de las tareas finales es que, después de un semestre de clases gramaticales y de estrategias de lectura, ellos seleccionen un texto en portugués del área de su interés. Luego me proporcionan una copia y ellos hacen una pequeña presentación de 15 minutos exponiendo lo que leyeron.

Al final les pido que lleguen a dos conclusiones. Una sobre el contenido de los textos y su utilidad (académica, práctica, laboral, etcétera) y otra sobre su nivel de comprensión de lectura en LE.

Dado que la mayoría elige textos de sus diferentes campos de conocimiento, realizan lecturas muy analíticas y eso es alentador pues logran enlazar su conocimiento del mundo con el de la LE.

En segundo semestre esto se hace más extenso y a mayor profundidad. Finalmente, la mayoría llega a leer textos por interés y ya no por mera obligación.

Alumno 7

Qué bien que te gustó la actividad. Lo puedes adaptar a tu idioma, no importa que no sean películas en portugués. Unos de mis alumnos escribieron de películas mexicanas pero les pedí que hicieran la reseña en inglés.

Suerte!!!

8. Alumno 6

En un nivel intermedio tengo una clase, para voz pasiva, usando periódicos en Inglés, durante una semana los alumnos trabajan con diferentes artículos, realizando diferentes tareas para terminar escribiendo un artículo ellos mismos. Al final siempre hago notar a los alumnos que han estado trabajando con material auténtico, que los periódicos son impresos para nativos del lenguaje y que ellos ya son capaces de leerlos y entenderlos. Después, los invito a continuar comprando y leyendo el periódico.

He notado con gusto que la mayoría de los alumnos empiezan a comprar material impreso en inglés (incluyendo periódicos) y lo leen regularmente mejorando su vocabulario y su lectura.

Tutora

Hola S

Motivar al alumno a localizar y consultar documentos auténticos es una manera de propiciar la confianza y generar actitudes proactivas y de toma de responsabilidad. Especialmente porque en el proceso enfrentan una serie de opciones. La toma de iniciativa solo se da si hay opciones y diferentes rutas posibles. Esto creo que debe ser uno de los elementos indispensables de nuestras actividades de aprendizaje.

Alumno 4

Qué suerte tienes S. Yo he hecho lo mismo con mis alumnos de 6° de preparatoria y hasta ahora no he visto los resultados que tú has visto con tus alumnos. Así que con más razón, cada vez que puedo utilizo el periódico en clases. El que nosotros usamos es el The News, pues se enfoca en noticias del país y eso me ayuda a que los alumnos reactiven sus conocimientos del tema para poder entender mejor los textos.

Alumno 6

Hola, probablemente la diferencia es que tus alumnos son de preparatoria y los míos son adultos. No solo les cuesta más trabajo aprender pero también están más motivados a aprender.

Alumno 8

Hola S:

Esa actividad es realmente enriquecedora pues como ya mencionaste, el alumno se motiva al tener contacto con documentos auténticos y al poner a prueba su conocimiento constatando su buen nivel.

Lamentablemente en México no podemos comprar mucho material en la lengua que yo imparto (portugués), pero internet nos facilita un poco esa tarea.

Saludos cordiales.

9 Alumno 3

Además de trabajar en FES Zaragoza, trabajo en un instituto particular impartiendo clases de inglés a adolescentes y adultos. Tenemos un club de conversación, el cual tengo a cargo y esto me exige pensar en distintas formas de motivarlos para promover un trabajo y desarrollo más personal en el aula.

Algo que les pido es identificar toda la información en inglés que se encuentre en su entorno durante sábado y domingo para reportar en los primeros días de la semana, que la seleccionen en rubros como: la que es de su interés, que utilidad puede darle la gente, información específica para distintas edades y la información que consideren poco relevante. Posteriormente les pido que preparen una presentación con lo que les pareció más atractivo y comentarla en el aula. Sus compañeros deben hacer preguntas sobre las razones por las cuales dicha presentación y cualquier pregunta que se les ocurra con base en el tema. Les pido reforzar y hacer más atractiva su presentación con cualquier tipo de material que deseen traer y compartir con el grupo. Todas las presentaciones deben ser en inglés, lo cual les permite evaluar el nivel de idioma que cada compañero va desarrollando y muchas veces se corrigen entre compañeros, lo cual me dice que algo pasa en el grupo, que pueden trabajar con un grado mínimo de autonomía, pero que desarrollando distintas estrategias de aprendizaje podrán mejorar en sus estudios no sólo en el aula de inglés, sino en cualquier cosa que quieran aprender para su vida.

Estos alumnos toman clases por gusto en la mayoría de los casos. Entonces, cooperan de mejor manera en las actividades. Sin embargo, nunca falta el que no observó algo interesante y por lo tanto no quiere participar. En dicho caso, debo trabajar de manera individual para modificar su actitud porque quizá no es por gusto que se encuentra estudiando el idioma. En situaciones difíciles hago sugerencias sobre revistas, temas para investigar en la red o música, no sé algo con que despertar su interés y que colabore en grupo.

Tutora

Hola Alm Si te interesa puedes hacer un acervo de opciones para la fomenta el desarrollo de la producción oral. Uno de las herramientas que te pueden dar pie a proyectos son Talking photos <http://www.fotobabble.com/> Voicethread <http://voicethread.com/#home> Voxopop <http://www.voxopop.com/> saludos

Leyenda:

Presencia social

Presencia cognitiva

Presencia docente

ANEJO G: ANÁLISIS CUALITATIVO FORO MÓDULO 3 TASK BASED LANGUAGE TEACHING.

Título actividad: A Question of Definitions. Participants choose two out of three texts to read and answer the question: What is TBLT?

Título del foro: ¿Qué es Task Based Language Teaching?

Objetivo: Discutir que significa la enseñanza basada en tareas tras leer los artículos facilitados.

Instrucciones: Leer dos de los tres textos propuestos en la actividad y contestar a la pregunta formulado, qué es TBLT.

Equipo grupal: 9 participantes

Fecha de entrega propuesta: 17 marzo

Fecha de creación de los mensajes: 14 – 19 marzo

Fechas de los últimos comentarios: 20 marzo

Análisis de la participación:

El análisis que a continuación se detalla se ha realizado mediante la observación de los hilos de conversación del foro de la Unidad 1, actividad 1.9 se han anotado cuantas ocasiones han enviados mensajes tanto los alumnos como las tutoras.

La participación de las tutoras: 9

Intervenciones de II nivel: 5

Nº de intervenciones:49

Nº de hilos:9

Nº de respuestas con mensaje: 39

Nº de respuestas sobre otro aspecto no relevante: 1

CLASIFICACIÓN DE LOS RESULTADOS DEL ANÁLISIS EN LAS DIFERENTES PRESENCIAS

Hilo 1:

Presencia social:

| <i>Categoría</i> | <i>Indicadores</i> | <i>Ejemplos en el texto</i> | <i>observaciones</i> |
|----------------------|--|--|------------------------------------|
| Afecto | Expresarse abiertamente | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Hi Ma. Eugenia, I didn't read your answer until right now.</i> | |
| Comunicación abierta | Seguir el hilo | | 2 mensajes respondiendo al inicial |
| | Referirse explícitamente a los mensajes de otros | <ul style="list-style-type: none"> • <i>(I tried to explain that in my own forum participation)</i> | |
| | Hacer preguntas | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Maybe both of us will have clearer ideas on TBLT as this module moves along. What do you think of this?</i> | |

Presencia cognitiva

| <i>Fase</i> | <i>Descriptor</i> | <i>Indicador</i> | <i>Ejemplos</i> |
|----------------------|-----------------------|-----------------------|--|
| Hecho desencadenante | Evocativo (Inductivo) | Reconocer el problema | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Task-based language teaching emphasizes the collective solution of problems through classroom tasks with definite results. Students carry out tasks in the classroom with a definite outcome. (...)For example, I think that it is desirable for tasks to have real work relevance.</i> |
| | | Confusión | <ul style="list-style-type: none"> • <i>I don't know if I am correct or not, but your examples of tasks - task link, students asking and answering questions, etc. - sound like activities, exercises to me. My idea of task goes beyond that stage</i> |

Presencia docente (enseñanza directa)

| <i>Indicadores</i> | <i>Ejemplos</i> |
|--|---|
| Centrar el debate en temas específicos | <ul style="list-style-type: none"> • <i>I did not find your answer very consistent and what is worse I think it is not dealing with the question or purpose of this forum. Your answer does not show evidence of the readings you were supposed to go through for this particular discussion. (...)I ask you to read all the threads created for this particular forum activity. They are really interesting and they will help you understand my comments and what it is expected from you.</i> |

Hilo 2:

Presencia social:

| Categoría | Indicadores | Ejemplos en el texto | observaciones |
|----------------------|----------------------------|---|----------------------------------|
| Afecto | Expresarse abiertamente | <ul style="list-style-type: none"> • <i>My dear, how sad I've felt after reading Allen's view of TBLT because it resembles very much our everyday teaching!</i> • <i>Uff! You are asking the question of the module!</i> • <i>I suggest that we occupy ourselves in doing and learning instead of being worried.</i> | |
| | Seguir el hilo | | 5 mensajes responden al inicial. |
| Comunicación abierta | Hacer preguntas | <ul style="list-style-type: none"> • <i>What method or approaches are you interested in using in your classroom? Why?.</i> • <i>Working in a task syllabus is a great challenge for us. Don't you agree?</i> | |
| | Expresar acuerdo | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Thanks for your answer, you're right, we need more elements to answer that question, but it's a good idea to start thinking about it.</i> | |
| Cohesión | Elementos fáticos, saludos | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Hi, there!</i> • <i>My dearest Ale,</i> | |

Presencia cognitiva

| Fase | Descriptor | Indicador | Ejemplos |
|----------------------|-----------------------|----------------------------|--|
| Hecho desencadenante | Evocativo (Inductivo) | Reconocer el problema | <ul style="list-style-type: none"> • <i>In my opinion, according to how teachers and experts interpret, incorporate, and set tasks into the learning-teaching process, we can identify if it's been used as an approach or as a method. To me, the theory that Ellis exposed in "task-based language teaching" (method) and Sarmiento in "task approach" (approach) are the nearest to what I believe has to be achieved as task-based teaching. Nevertheless, I have to confess that I need to keep on learning about implementing tasks and to get better at it.</i> • <i>We are using tasks as complementary tools to support our students learning process. I strongly believe that there's a lot more to study, experiment and learn.</i> |
| | | Convergencia (dentro de un | <ul style="list-style-type: none"> • <i>At the moment, I think I will try Chris Brumfit's idea of Practice first which is</i> |

mensaje)

actually inserted in Willis' task cycle with its three phases - pre-task, task and language focus.

Presencia docente (facilitar el discurso)

| <i>Indicadores</i> | <i>Ejemplos</i> |
|--|--|
| Animar, reconocer o reforzar las contribuciones de los estudiantes | <ul style="list-style-type: none"> • <i>So nice to read you in another interesting thread. You can't imagine how excited I feel when I read your discussions.</i> • <i>I thank you for incorporating task-supported teaching to our discussion</i> |

Presencia docente (enseñanza directa)

| <i>Indicadores</i> | <i>Ejemplos</i> |
|--------------------|---|
| Resumir el debate | <ul style="list-style-type: none"> • <i>In fact, knowing that TBLT has multiple interpretations is one of the greatest agreements among TBLT proponents.</i> |

Hilo 3:

Presencia social:

| <i>Categoría</i> | <i>Indicadores</i> | <i>Ejemplos en el texto</i> | <i>observaciones</i> |
|----------------------|--------------------|---|----------------------|
| Comunicación abierta | Hacer preguntas | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Will you please help me understand the purpose of reading these texts?</i> | |

Presencia cognitiva

| <i>Fase</i> | <i>Descriptor</i> | <i>Indicador</i> | <i>Ejemplos</i> |
|----------------------|--------------------------|------------------------------------|--|
| Hecho desencadenante | Evocativo (Inductivo) | Reconocer el problema | <ul style="list-style-type: none"> • <i>TBLT stands for task-based language teaching and according to Ellis, R. (2003) tasks are an important feature of CLT Task-based language teaching (TBLT) is a strong version of CLT, still not the only one.</i> |
| | | Confusión | <ul style="list-style-type: none"> • <i>The idea is to improve our performance as teachers adopting new and better ways of teaching? More "communicative"?</i> |
| Exploración | Inquisitivo (divergente) | Divergencia (dentro de un mensaje) | <ul style="list-style-type: none"> • <i>I recognize myself in the methodological procedure consisting of presentation-practice-produce (PPP), with the idea that "it is possible to lead learners from controlled to automatic use of new language features"</i> • <i>I also like the task definition in Sanchez</i> |

| | | |
|-------------|-------------------------------------|--|
| | | <p>Sarmiento (2005): "La tarea se entiende como una parte del trabajo de clase que hace que los alumnos comprendan, manipulen, produzcan y se comuniquen en la lengua meta, centrandó su atención más en el significado que en la forma".</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>In my opinion it should be different. Students should be able to identify their own errors and work on their task.</i> • <i>I don't agree with Sánchez Sarmiento as I think that the task has to be the way the students learn, not just part of the class lesson.</i> |
| | Intercambio de información | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Currently I think that I am not working properly the TBLT method because I still do a pre-task and then a PPP development</i> |
| | Convergencia (dentro de un mensaje) | <ul style="list-style-type: none"> • <i>I would really emphasize the fact that TBLT works on the process rather than the results.</i> • <i>I think that it is really very different from PPP.</i> |
| Integración | Tentativo (convergente) | <p>Síntesis</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>The purpose for reading these texts was, in my opinion, to make us aware of how difficult it is to state what TBLT is, since it varies from teacher to teacher depending on their definition of task or the objective of the task itself. The first text demonstrates this clearly (I loved the discussion), and Ellis's text tells us about four different types of tasks.</i> • <i>I think that the purpose of reading all these texts is to realize that as we know there are different learning styles, there are also different teaching styles that can be enriched by knowing all the possibilities we have to put them into practice in the classroom. I found it difficult to analyze all this information and took me some time to untangle what was happening and find an answer.</i> |

Presencia docente (facilitar el discurso)

| Indicadores | Ejemplos |
|--|---|
| Animar, reconocer o reforzar las contribuciones de los estudiantes | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Well done for your reflections!</i> |
| Evaluar la eficacia del proceso | <ul style="list-style-type: none"> • <i>What is the purpose of reading these texts? Your question makes me feel sad and think that you probably didn't read the texts carefully or with a question in mind. As Paty has just said it the purpose is looking for an answer to what TBLT is, see the objectives of the unit and try to relate all what is included in the unit towards that objective. Please, do read the discussion started by Eday in her participation in this forum, it will give you a clear idea of what we are doing here.</i> |

Hilo 4:

Presencia social:

| <i>Categoría</i> | <i>Indicadores</i> | <i>Ejemplos en el texto</i> | <i>observaciones</i> |
|----------------------|---|--|------------------------------------|
| Afecto | Expresión de emociones | • <i>ha ha</i> | |
| | Expresarse abiertamente | • <i>I loved your cry for help, Zinnia :-))</i> | |
| | Seguir el hilo | | 6 mensajes respondiendo al inicial |
| | Referirse explícitamente a los mensajes de otros | • <i>Please read my own and see if it convinces you.</i> | |
| Comunicación abierta | Hacer preguntas | • <i>What do you think?</i> • <i>Have you found a way to make it clear enough to try to put it into practice in your classes without worrying so much about it being an approach or a method or whatever?</i> | |
| | Expresar acuerdo | • <i>I agree with you that the definition is not as important as what this option can help us to make our students to learn</i> | |
| Cohesión | Dirigirse o referirse al grupo usando pronombres inclusivos | • <i>Help Maria Elena!!!!</i> | |
| | Elementos fáticos, saludos | • <i>Hello Again!</i> • <i>Hi Eday</i> | |

Presencia cognitiva

| <i>Fase</i> | <i>Descriptor</i> | <i>Indicador</i> | <i>Ejemplos</i> |
|----------------------|--------------------------|-------------------------------------|--|
| Hecho desencadenante | Evocativo (Inductivo) | Reconocer el problema | <ul style="list-style-type: none"> • <i>It seems not to be an agreement on the term to define TBLT.</i> |
| | | Confusión | <ul style="list-style-type: none"> • <i>While some claim that it is an approach, some mention that is a methodology and others said that is a plan for a communicative curriculum.</i> • <i>I also tried to do some activities regarding tasks. There are already many books proposing this approach and the project approach in languages but it is clear that we need to understand it in order to be able to guide our students correctly.</i> • <i>I also find it difficult to understand all the principles and so sophisticated comments about TBLT. I find it difficult to imagine how we can put all that into practice and sometimes I feel lost when I read all these points of view</i> |
| Exploración | Inquisitivo (divergente) | Divergencia (dentro de un mensaje) | <ul style="list-style-type: none"> • <i>I've just sent my own reflection, and I wrote exactly the opposite of you. I said that to me TBLT is a method not an approach.</i> • <i>It is not that easy to decide whether a methodology is a method or an approach.</i> |
| | | Sugerencias | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Please read my own and see if it convinces you.</i> |
| Integración | Tentativo (convergente) | Convergencia (dentro de un mensaje) | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Regarding to the selection of the best methodology, I agree that suitability should be our criterion of decision.</i> • <i>Fortunately we are studying this module and I am sure that at the end of it, it will be clear for us... then we will be able to integrate this approach to our teaching.</i> |
| | | Síntesis | <ul style="list-style-type: none"> • <i>So far, I can only describe them in an abstract level, as the need to concentrate on both meaning and form focused activities, give priority to the process, promote language learning by experiencing how to use it in communication, using task as unit of teaching and a base for a language curriculum not only as exercises of practice that support traditional ways of teaching forms as I have conceived them and I wonder what kind of tasks the students can do, the activities carrying out in the different phases of the procedure and how to integrate affective, cognitive and metacognitive factors in the them. What I image is a final project within different tasks arise to be solved and achieve the product; however, in this process learners are encourage to understand and use language, so the teacher, besides supporting the students with different materials and activities, highlights the language forms that emerge in the interaction during the performance of the different activities.</i> |

Presencia docente (facilitar el discurso)

| <i>Indicadores</i> | <i>Ejemplos</i> |
|--|--|
| Animar, reconocer o reforzar las contribuciones de los estudiantes | <ul style="list-style-type: none"> • <i>This is the thread I have enjoyed reading the most, precisely because of the cry for help :)</i> • <i>In spite of the answer I gave there I agree with Eday that TBLT is an approach, a methodology and a plan for a communicative curriculum. These do not contradict. I think Eday's answer is very well presented, it shows a very good grasp of her reading and it is provoking reaction from each one of us.</i> • <i>Go on, you are all doing great!!</i> |
| Establecer un clima de estudio | <ul style="list-style-type: none"> • <i>The idea of this module is precisely to make you aware of the complexity of the topic, to present spaces for learning and discussion, remember?</i> • <i>You may end up with more questions than answers, but isn't that the purpose of learning? a never ending search for the truth? Remember, Gibran in unit zero?</i> |

Hilo 5:

Presencia social:

| <i>Categoría</i> | <i>Indicadores</i> | <i>Ejemplos en el texto</i> | <i>observaciones</i> |
|----------------------|-----------------------------|--|------------------------------------|
| | Seguir el hilo | | 2 mensajes de respuesta al inicial |
| | Citar los mensajes de otros | <ul style="list-style-type: none"> • <i>PS. I really appreciate the constructive suggestions you always make to my work.</i> | |
| Comunicación abierta | Expresar acuerdo | <ul style="list-style-type: none"> • <i>As you said it's a very hard job, but we are on the way!</i> • <i>I agree with you that these new approaches match the needs of the moment.</i> • <i>I fully agree that it is a difficult change for all the members involved in education.</i> | |
| Cohesión | Elementos fáticos, saludos | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Hello Julieta!</i> • <i>Regards,</i> | |

Presencia cognitiva

| <i>Fase</i> | <i>Descriptor</i> | <i>Indicador</i> | <i>Ejemplos</i> |
|----------------------|--------------------------|-------------------------------------|--|
| Hecho desencadenante | Evocativo (Inductivo) | Reconocer el problema | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Teachers have a hard work to do. We have to choose the best and easiest way to make them learn. That´s why it is important to know more about the different possibilities that exist to use them combined or alone when they fit best according to the goal we want to reach.</i> • <i>I also agree with the point of view of Rafael Sánchez Sarmiento when he says that tasks are not well seen by all students. Probably because they find it difficult to work this way at the beginning. Some of them do not know how to do it and then the teacher has to explain to them why it is useful and worth doing it.</i> • <i>I also agree with the fact that sometimes the Institution does not offer you enough time to work with tasks; they require time to organize, rehearse, correct and present.</i> |
| | | Intercambio de información | <i>World policy demands people not only to know how to speak a language effectively but also use it to solve problems and transform reality, so TBLT is a good option to promote the development of general competences to enable our students to real life.</i> |
| Exploración | Inquisitivo (divergente) | Sugerencias | <ul style="list-style-type: none"> • <i>I fully agree that it is a difficult change for all the members involved in education.</i> |
| | | Convergencia (dentro de un mensaje) | <ul style="list-style-type: none"> • <i>I believe that it is always good to know more about teaching trends and learning needs and here is where the teachers´ intuition and preparation play an essential role to identify what works best for each one of the students.</i> |
| Integración | Tentativo (convergente) | Síntesis | <ul style="list-style-type: none"> • <i>TBLT is seen as an approach. After reading all the experts´ comments I can conclude that this approach establishes the principles and beliefs of this view of language learning.</i> • <i>The fact that students learn by carrying out tasks seems a good way to teach them something</i> |

Presencia docente (facilitar el discurso)

| <i>Indicadores</i> | <i>Ejemplos</i> |
|--|---|
| Animar, reconocer o reforzar las contribuciones de los estudiantes | <ul style="list-style-type: none"> • <i>What I liked the most about your answer was how you answered the question with your own words and giving evidence of your reading.</i> |

Hilo 6:

Presencia social:

| Categoría | Indicadores | Ejemplos en el texto | observaciones |
|----------------------|--|---|---------------------------------|
| Afecto | Expresión de emociones | <ul style="list-style-type: none"> • :-)) | |
| | Expresarse abiertamente | <ul style="list-style-type: none"> • <i>My apologies for the length.</i> • <i>Talking about the forum I enjoyed reading every single comment, some of them are hilarious at the same time that are realities that hit my head, strike me</i> | |
| Comunicación abierta | Seguir el hilo | | 6 respuestas al mensaje inicial |
| | Referirse explícitamente a los mensajes de otros | <ul style="list-style-type: none"> • <i>, I would like to add a phrase to one of the quotations you mentioned.</i> • | |
| | Expresar aprecio | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Thanks for your comments,</i> • <i>Good addition, thanks</i> • <i>as you have just said!</i> • <i>I agree with you on that: TBLT may not be the right option for everyone.</i> • <i>I totally agree that according to Ellis TBLT is a method however, I believe that is not the only way to achieve tasks in the language teaching, there are a lot of arguments to think that in some occasions tasks are perform as an approach.</i> | |
| | Expresar acuerdo | | |
| Cohesión | Elementos fálicos, saludos | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Hi, Patty!</i> • <i>Hi Patty,</i> • <i>Hello Patricia!</i> • <i>Regards,</i> | |

Presencia cognitiva

| Fase | Descriptor | Indicador | Ejemplos |
|----------------------|--------------------------|------------------------|---|
| Hecho desencadenante | Evocativo (Inductivo) | Reconocer el problema | <ul style="list-style-type: none"> • <i>For me TBLT, which stems from CLT, is a method not an approach as Ellis (2005) calls it because it has a theory of language learning supporting it, a theory of SLA, it has a design, and a procedure, all the characteristics of a method. Actually, there are different designs and procedures depending on how "tasks" are understood, but the theory underlying them is the same</i> |
| Exploración | Inquisitivo (divergente) | Divergencia (dentro de | <ul style="list-style-type: none"> • <i>I guess that trying to agree whether TBLT is a method or an approach is the least of my</i> |

| | | | |
|-------------|-------------------------|-------------------------------------|---|
| | | un mensaje) | <p><i>problems. I consider it an approach, though.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>But what I can tell you is that I've already started using tasks as part of my everyday teaching, and they've proved right so far. I've had really nice experiences with my groups so far as they have learned</i> • <i>I totally agree that according to Ellis TBLT is a method</i> • <i>I understand your opinion about the view of TBLT as a method, as you said it has the three elements. Perhaps, it is in the process of being consolidated by the acceptance of its use depending on feasibility, effectiveness or generalization. (...) What it is important is that takes the discovering of theory and gives us a proposal of concrete actions to try them in our classroom. We will decide if it's viable for our students and implement it as our method of teaching or not.</i> |
| Integración | Tentativo (convergente) | Convergencia (dentro de un mensaje) | <ul style="list-style-type: none"> • <i>I've never fully used TBLT because I think it's a lot more complex – (...) There are many considerations to make such as school syllabus, and the very particular needs of your institution and students, class preparation time, and so on.</i> |

Presencia docente (facilitar el discurso)

| <i>Indicadores</i> | <i>Ejemplos</i> |
|--|--|
| Animar, reconocer o reforzar las contribuciones de los estudiantes | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Thanks a lot for the additional information and personal examples you add to the discussion. It gives everybody a clear idea of why you consider TBLT a method.</i> |
| Extraer opiniones de los participantes, promover el debate | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Regarding the TESL-EJ Forum, I am so glad it made you reflect on your teaching.</i> |
| Evaluar la eficacia del proceso | <ul style="list-style-type: none"> • <i>I am surprised only a couple of people in this group have made reference to it.</i> |

Hilo 7:

Presencia social:

| Categoría | Indicadores | Ejemplos en el texto | observaciones |
|----------------------|------------------|---|-----------------------------------|
| Comunicación abierta | Seguir el hilo | | 5 mensajes a la respuesta inicial |
| | Hacer preguntas | <ul style="list-style-type: none"> • <i>What kind of tasks have you tried in your class? How did you cope with the fact that students do not know how to work or think this is not what a class should be?</i> | |
| | Expresar acuerdo | <ul style="list-style-type: none"> • <i>I agree with you on the teacher has to integrate tasks into his lesson</i> • <i>Well, I have the same feeling than you</i> | |

Presencia cognitiva

| Fase | Descriptor | Indicador | Ejemplos |
|----------------------|-----------------------|-----------------------|---|
| Hecho desencadenante | Evocativo (Inductivo) | Reconocer el problema | <ul style="list-style-type: none"> • <i>I think that TBLT has to be recognized as a new approach different from the communicative one. At the end of the day, it is an eclectic approach pretending to improve old teaching techniques, but it is different from the PPP version and it is based more on trying to find the way in which students become the central part of the classroom, being the teacher just a guide, another "tool" to facilitate learning.</i> |
| | | Divergencia | <ul style="list-style-type: none"> • <i>You said that neither students nor parents are ready for this approach, I agree with you and unfortunately in some cases teachers and institutions neither. (...) I don't agree with you when you say that the teacher who doesn't integrate task approach to his lesson plan needs to do it to get better results, from my own experience teachers need to understand, use, and believe that the "new method or approach" is worth and useful; probably better than the one that are using.</i> • <i>I certainly agree with you when you say that students do not know how to work doing tasks</i> |

Presencia docente (facilitar el discurso)

| Indicadores | Ejemplos |
|---------------------------------|--|
| Evaluar la eficacia del proceso | <ul style="list-style-type: none"> • <i>I definitely do not think they are two different approaches. In my opinion TBLT embraces more recent findings in SLA but still the same approach. I think Howatt is right when he says TBLT is a strong version of CLT. Besides, do not forget that there is also Task-supported language teaching.</i> |

Hilo 8:

Presencia social:

| Categoría | Indicadores | Ejemplos en el texto | observaciones |
|----------------------|--|---|-----------------------------------|
| Afecto | Expresión de emociones | <ul style="list-style-type: none"> • <i>ha ha</i> • <i>ja, ja, ja</i> | |
| | Recurrir al humor | <ul style="list-style-type: none"> • <i>and what a flop!</i> | |
| | Seguir el hilo | | 6 mensajes a la respuesta inicial |
| | Referirse explícitamente a los mensajes de otros | <ul style="list-style-type: none"> • <i>as I have just mentioned to Eday</i> • <i>You said...</i> | |
| Comunicación abierta | | <ul style="list-style-type: none"> • <i>what is TBLT for you personally?</i> | |
| | Hacer preguntas | <ul style="list-style-type: none"> • <i>we don't like confusions, do we?</i> | |
| | | <ul style="list-style-type: none"> • <i>I appreciate your comments indeed</i> | |
| | Expresar aprecio | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Congratulations for that.</i> | |
| | Expresar acuerdo | <ul style="list-style-type: none"> • <i>I agree with you on the TBLT has many advantages for the students</i> • <i>I agree with you on that</i> | |
| Cohesión | Elementos fáticos, saludos | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Hi!</i> | |

Presencia cognitiva

| Fase | Descriptor | Indicador | Ejemplos |
|----------------------|-----------------------|-----------------------|---|
| Hecho desencadenante | Evocativo (Inductivo) | Reconocer el problema | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Task-Based Language Teaching (TBLT) is an approach emerged in 1980's which derived from the Communicative Language Teaching (CLT) on order to promote real communication in the classroom.</i> |

| | |
|--|---|
| | <p><i>This approach highlights the importance of the humanistic aspects that enhance learning as well as the learner's motivation and personal interests, and "what" and "how" the language will be learned and taught. In other words, TBLT is focused on how to organize sequence and fulfill activities in the classroom. (Nunan,1989). TBLT suggests learning through tasks which are assignments for students to truly use the language in a more uncontrolled way (although predicted and studied previously) (Ellis, 2003), and in situations where there are few opportunities to experience communicative interaction (Nunan 1989). It is through tasks that learners will be able to "do" by using the language as a main tool.</i></p> <p><i>The role of the teacher in TBLT is the one of a guide or who helps students through their learning process. That is to observe, give advice and encourage them while the learner is most responsible, giving solution to problems, negotiating, etc.</i></p> <p><i>On the other hand, two disadvantages of this approach are:</i></p> <p><i>a) The long time that a teacher will spend on designing tasks (predicting the possible scenario when students are working) regarding the usual inflexible class schedules.</i></p> <p><i>b) Knowing what to do with the language is not a major interest in many language courses because students have no interest in working on projects, problem solving, etc. in the classroom.</i></p> |
| | <p>Divergencia</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>For me TBLT is a method, not an approach.</i> • <i>I guess that trying to agree whether TBLT is a method or an approach is the least of my problems. I consider it an approach, though.</i> |
| <p>Exploración</p> <p>Inquisitivo (divergente)</p> | <p>Intercambio de información</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Mainly I try that students make two projects per semester based on the topics we have seen in the textbook. The projects vary, they can be research projects or just creative project. The objective is that the students used the contents we have seen in class as prompts, but they have to produce language given that they are asked to make a written essay about their project and present it to the class.</i> • <i>I used Nunan's coursebook in my classes, (...) It was not really task-based. I had the impression that he had only changed the word 'exercise' for 'task' so I acquired no experience in task-based instruction.</i> |
| | <p>Sugerencias</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>I think if we want to improve our teaching and our students' results we should "sacrify" a little bit of other things; as it is possible, of course, in order to give them the space to be creative with language.</i> • <i>I'm going to look for some examples to give them to you, so you can have some idea about it. And</i> |

| | | |
|-------------|---|---|
| | | <i>of course if you have done some you can tell me too. It is good to have new ideas!</i> |
| | Convergencia (entre los miembros del grupo) | <ul style="list-style-type: none"> • <i>I agree with you on the TBLT has many advantages for the students because they get a lot of benefits, but as you mention it has some disadvantages for the teacher given that you have to spend more time to elaborate the tasks compared with a usual class and also to struggle with class schedule and the requirements from the school</i> |
| Integración | Tentativo (convergente) | <ul style="list-style-type: none"> • <i>I agree with you on that: TBLT may not be the right option for everyone.</i> • <i>I agree with you that the main point of this discussion is not if TBLT is an approach or a method</i> • <i>I believe that breaking a paradigm is not an easy job, it takes time and we have to be aware of the difficulties that the chance involves. You said language learning is not important for all our students but you are there to provoke the difference</i> |

Presencia docente (facilitar el discurso)

| <i>Indicadores</i> | <i>Ejemplos</i> |
|--|--|
| Animar, reconocer o reforzar las contribuciones de los estudiantes | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Good effort in answering the question with your own words. You even went on to identify the disadvantages. Well done!</i> |
| Extraer opiniones de los participantes, promover el debate | <ul style="list-style-type: none"> • <i>What makes you think that? Maybe you have just not discovered what really interests your students</i> |

Hilo 9:

Presencia social:

| Categoría | Indicadores | Ejemplos en el texto | observaciones |
|----------------------|-----------------------------|--|---------------------------------|
| Comunicación abierta | Seguir el hilo | | 4 mensajes responden al inicial |
| | Hacer preguntas | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Do you use TBLT in class? Have you ever had a problem when using it in class? What can you tell me about your experience?</i> | |
| | Expresar aprecio | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Your work is really complete!</i> • <i>I appreciate your comments indeed</i> | |
| | Expresar acuerdo | <ul style="list-style-type: none"> • <i>I have the same feeling about using tasks in class..</i> | |
| Cohesión | Elementos fáuticos, saludos | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Hi, Fabiola!</i> | |

Presencia cognitiva

| Fase | Descriptor | Indicador | Ejemplos |
|----------------------|--------------------------|----------------------------|---|
| Hecho desencadenante | Evocativo (Inductivo) | Reconocer el problema | <ul style="list-style-type: none"> • <i>TBLT constitutes a strong version of CLT; but it is not the only one.</i> • <i>TBLT comes from the Task Language Approach derived from the Communicative Language Teaching whose premise is to create a curriculum based on assignments or tasks that lead the students to produce language by themselves by using a specific methodological procedure.</i> • |
| | | Intercambio de información | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Mainly I try that students make two projects per semester based on the topics we have seen in the textbook. The projects vary, they can be research projects or just creative project. The objective is that the students used the contents we have seen in class as prompts, but they have to produce language given that they are asked to make a written essay about their project and present it to the class.</i> |
| Exploración | Inquisitivo (divergente) | Sugerencias | <ul style="list-style-type: none"> • <i>I'm going to look for some examples to give them to you, so you can have some idea about it. And of course if you have done some you can tell me too. It is good to have new ideas!</i> |

Presencia docente (facilitar el discurso)

| <i>Indicadores</i> | <i>Ejemplos</i> |
|--|--|
| Animar, reconocer o reforzar las contribuciones de los estudiantes | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Your answer is a very good summary of the texts</i> |
| Extraer opiniones de los participantes, promover el debate | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Something else that calls my attention is how you separate your everyday teaching from TBLT as if they were two different things. Why is so? Why not going over the textbook content using TBLT? Isn't that possible? What do you find as the main constraints?</i> |
| Evaluar la eficacia del proceso | <ul style="list-style-type: none"> • <i>The last paragraph in your answer is too simplistic in my view, especially because you present assignment and task as equivalents, because you reduce TBLT to a curriculum organization around tasks and because you say tasks lead students to produce language by themselves. There is much more about TBLT than just this. You will have an opportunity to go through all this in the following units.</i> |

ANÁLISIS CUALITATIVO MÓDULO 3:

1 Alumno 1

Task-based language teaching emphasizes the collective solution of problems through classroom tasks with definite results. Students carry out tasks in the classroom with a definite outcome. For example; students go through a linked a series on 'giving reasons', called a 'task chain', first they listen to a taped conversation and have to tick how many times they hear 'why' and 'because'; then they listen again to find out specific reasons; in pairs they compare their answers and, after the teacher has given a 'model' conversation, they role-play equivalent conversations about 'asking for things and giving reasons'. Finally they discuss in groups whether it is appropriate to ask other people do things like 'buy you a drink' in the types of the culture they are from. At each stage there is a definite outcome from the task. Students are working together to achieve the task and to share their conclusions with other students.

Task-based language teaching recognize the importance of the classroom itself as a communicative educational setting in its own right and to organize the activities that occurred there in terms of educational tasks rather than tasks that necessarily relate to the world outside the classroom. *For example, I think that it is desirable for tasks to have real work relevance.*

There are some tasks as examples; listing, ordering and sorting, comparing, problem solving, sharing personal experience and creative, using expressions to start conversations and keep them going and cooperating it means sharing ideas and learning with other students.

Willis has provided a useful outline of the flow in TBLT, which has three mains components:

- The pre-task: the teacher sets up the task
- The task cycle
- Language focus

The teacher might present an advertisement for translation (pre-task) and set the students a specific task of translating parts of it in pairs (task). They decide how to present it to the group then compare notes on it with other groups, possibly by using networked word-processing. Then the students compare the advertisement with real advertisement and they practice new language that has come up. TBLT develops communicative language teaching by providing much greater range of classroom activities, and by providing much greater overall guidance for the teacher. The goals for task based language teaching that are usually mentioned are fluency, accuracy and complexity.

Alumno 2

Hi M, I didn't read your answer until right now. I don't know if I am correct or not, but your examples of tasks - task link, students asking and answering questions, etc. - sound like activities, exercises to me. My idea of task goes beyond that stage (I tried to explain that in my own forum participation). For me task involves a larger and more complex task that may take several classes and out-of-class work to be accomplished, maybe pair or group-work, and will probably have yours as part of the development of this major task. For example, creating a trip brochure will require small-group organization in class, going to a travel agency or doing research on the internet, deciding on what information to put on the brochure, designing it and then presenting it to class. Maybe both of us will have clearer ideas on TBLT as this module moves along. What do you think of this?

Tutora

Dear M,

I did not find your answer very consistent and what is worse I think it is not dealing with the question or purpose of this forum. Your answer does not show evidence of the readings you were supposed to go through for this particular discussion.

It's also a pity you sent your participation too late. As in previous forums you get very little feedback from your peers because they have already moved to the following assignments. Try to improve all this in future participations. For now, I ask you to read all the threads created for this particular forum activity. They are really interesting and they will help you understand my comments and what it is expected from you.

Maria Elena

2 Alumno 3

What is TBLT?

There is not a unique definition for TBLT, according to Sánchez Sarmiento Rafael (2005). "La Enseñanza de Lengua Extranjera Basada en el Enfoque por Tareas" TBLT is an approach that appeared in the 80's based on the communicative theory in which the task introduces authentic communicative processes to the class and supports the beliefs that the emotional aspect of learners is important; the main goal is real communication. For the author, TBLT is defined as an operative plan settled in organizing, graduating, and applying the activities into the class.

Ellis, Rod. (2003) "Task-based Language Learning and Teaching" suggests that there are two approaches for using tasks in language teaching: task-supported language teaching and task-based language teaching, both of them are used to make language teaching more communicative and are considered an important feature of CLT. For this last reason tasks are closed to the weak and strong versions of CLT.

Task-supported language teaching is based on a linguistic content, is related to the weak version of CLT and its methodological procedure is PPP (present-practice-produce), with this learners must move from controlled to automatic use of the language (Bastone 1994); however, this approach has some problems: 1) PPP views language as a series of products, that can be acquired as accumulated entities, and learners do not acquire language in this form; language acquisition is a process that is incompatible with teaching PPP; 2) Grammar "tasks" are focused on form not meaning. In spite of this, Brumfit (1979) suggests that it is possible to use PPP in task-supported teaching by changing the sequences of the stages in PPP (production-presentation-practice) only if learners have failed to use it correctly in production. Another alternative is Allen's 1984 proposal, here, tasks are supplementary to a traditional teaching approach in order to look for learners fluency.

Task-based language teaching is a strong version of CLT. In this, (Skehan 1996) tasks provide an entire language curriculum which involves selection of tasks, order, grading and the use of methodological procedures for teaching (pre-task, during the task and after-task). However, task-based teaching it's not a unified approach, there are several and different branches.

- Humanistic language teaching points out the importance of the affective dimension in learning as well as cognitive knowledge. (Moskowitz 1977)
- Procedural syllabus based in meaning focus activities which require students to understand, convey or understand meaning. (Prabu 1987)
- Process syllabus which is constructed through negotiation between the teachers and students. (Candlin 1987)
- Breen (1985) introduced a metacognitive dimension to tasks in which learners appraise the tasks.
- Tasks cycle which is integrated by three steps: pre-task, task and language focus. (Willis 1996)

In my opinion, according to how teachers and experts interpret, incorporate, and set tasks into the learning-teaching process, we can identify if it's been used as an approach or as a method. To me, the theory that Ellis exposed in "task-based language teaching" (method) and Sarmiento in "task approach" (approach) are the nearest

to what I believe has to be achieved as task-based teaching. Nevertheless, I have to confess that I need to keep on learning about implementing tasks and to get better at it.

What method or approaches are you interested in using in your classroom? Why?.

Alumno 4

Hi, there!

My dear, how sad I've felt after reading Allen's view of TBLT because it resembles very much our everyday teaching! We are using tasks as complementary tools to support our students learning process.

I strongly believe that there's a lot more to study, experiment and learn.

Alumno 2

Uff! You are asking the question of the module! Wait till the end of the module for us to answer. At the moment, I think I will try Chris Brumfit's idea of Practice first which is actually inserted in Willis' task cycle with its three phases - pre-task, task and language focus.

Alumno 4

My dearest Al,

Don't feel sad about what we are doing, our project is still in its early stages, to avoid sadness I suggest that we occupy ourselves in doing and learning instead of being worried. Working in a task syllabus is a great challenge for us. Don't you agree?

Alumno 4

Dear Pa,

Thanks for your answer, you're right, we need more elements to answer that question, but it's a good idea to start thinking about it.

Tutora

Dear girls,

So nice to read you in another interesting thread. You can't imagine how excited I feel when I read your discussions. In E's thread there was a cry for help. Here we find sadness, probably frustration and disappointment when finding out what we do in class (Al's comment). But that is what it is all about.

S, I thank you for incorporating task-supported teaching to our discussion, I think it is a very important kind of teaching that few people have mentioned in this forum. I also found interesting your comment that understanding what TBLT is will depend on whether the teacher who uses it looks at it as a method, an approach or methodology. In fact, knowing that TBLT has multiple interpretations is one of the greatest agreements among TBLT proponents. Thanks for raising the issue, and as Pa requested it, wait until the end of the module for everyone to give an answer :)

Maria Elena

3 Alumno 5

What is TBLT?

Correct me if I'm wrong. TBLT stands for task-based language teaching and according to Ellis, R. (2003) tasks are an important feature of CLT Task-based language teaching (TBLT) is a strong version of CLT, still not the only one.

Will you please help me understand the purpose of reading these texts?

The idea is to improve our performance as teachers adopting new and better ways of teaching? More "communicative"? In order to help our students to be able to be more communicate competent, "to have the ability to use language meaningfully and the ability to use language correctly" (Widdowson's 1978). We should provide learners with opportunities to experience how language is used in communication.

I recognize myself in the methodological procedure consisting of presentation-practice-produce (PPP), with the idea that "it is possible to lead learners from controlled to automatic use of new language features" (Batstone 1994). It is also mentioned that PPP views language as a series of "products" that can be acquired sequentially as "accumulated entities" (Rutherford 1987). But, that SLA research has shown that learners do not acquire a

language in this way. Rather they construct a series of systems, known as interlanguages, which are gradually grammaticized and restructured as learners incorporate new features.

I also like the task definition in Sanchez Sarmiento (2005): " La tarea se entiende como una parte del trabajo de clase que hace que los alumnos comprendan, manipulen, produzcan y se comuniquen en la lengua meta, centrandolo su atención *más en el significado que en la forma*".

Alumno 6

I would really emphasize the fact that TBLT works on the process rather than the results.

I think that it is really very different from PPP.

Currently I think that I am not working properly the TBLT method because I still do a pre-task and then a PPP development.

In my opinion it should be different. Students should be able to identify their own errors and work on their task.

I don't agree with Sánchez Sarmiento as I think that the task has to be the way the students learn, not just part of the class lesson.

Alumno 2

The purpose for reading these texts was, in my opinion, to make us aware of how difficult it is to state what TBLT is, since it varies from teacher to teacher depending on their definition of task or the objective of the task itself. The first text demonstrates this clearly (I loved the discussion), and Ellis's text tells us about four different types of tasks. I did not read the one in Spanish.

Alumno 7

I think that the purpose of reading all these texts is to realize that as we know there are different learning styles, there are also different teaching styles that can be enriched by knowing all the possibilities we have to put them into practice in the classroom. I found it difficult to analyze all this information and took me some time to untangle what was happening and find an answer.

Tutora

Dear L,

What is the purpose of reading these texts? Your question makes me feel sad and think that you probably didn't read the texts carefully or with a question in mind. As Pa has just said it the purpose is looking for an answer to what TBLT is, see the objectives of the unit and try to relate all what is included in the unit towards that objective. Please, do read the discussion started by E in her participation in this forum, it will give you a clear idea of what we are doing here.

In you answer you say you identify yourself with the PPP model, then you add that researchers have found that this is not the way language is learned. How does that make you feel?

Do not answer this question here; this is a whole discussion in unit 3.

Maria Elena

Zi,

Well done for your reflections! We will have time to deal with your questions throughout the course.

Maria Elena

4 Alumno 7

Hello Again!

It seems not to be an agreement on the term to define TBLT. While some claim that it is an approach, some mention that is a methodology and others said that is a plan for a communicative curriculum.

Based on the Richards & Rogers's chart I first thought that TBLT was a method. They said that a method is theoretically related to an approach, is organizationally determined by a design and is practically realized in procedure.

TBLT is based on the assumptions and beliefs of the Communicative Language Teaching whose main goal is to develop communicative competence using language in meaningful situations. However, this theory doesn't specify application beyond pair and group work and solution of problems through tasks, in outline. It remains open to any option that aims the same goal. TBLT takes the principles of the strong version of CLT that defend "*the discovery of the system itself in the process of learning how to communicate*" rather than studying the

system first and transfer it to a different situation later as the PPP procedure assumes. Then, TBLT propose a concrete plan to put this theory into practice making decisions about the design, concerning syllabus, type of learning and teaching activities, learner and teacher roles and materials, as well. However, there is no an unique design and we encounter different points of view concerning the conception of tasks, their selection, organization, as well as the attention to linguistic forms. As a result, there are different types of task-based syllabuses with particular procedures. Even though, the three elements exist (approach, design and procedure) there's no agreement about the design, therefore we can't talk about a method, but a proposal of design based in an specific approach to tasks. And I think, here, the controversy arises because, while CLT is an approach to the nature of language teaching and learning, TBLT is a methodological approach. Their objects of study are different but complementary.

Regarding to the selection of the best methodology, I agree that suitability should be our criterion of decision. What do you think?

Alumno 2

Hi E, I've just sent my own reflection, and I wrote exactly the opposite of you. I said that to me TBLT is a method not an approach. *ha ha*. Please read my own and see if it convinces you. What I can say after reading yours is that, except for some clear examples of methods, it is not that easy to decide whether a methodology is a method or an approach. That's why the Direct Method was so called being an approach, and TBLT is called whichever

Alumno 6

Well..

Fortunately we are now studying TBLT!!

Help Maria Elena!!!!

For us it is still not clear what to stand for TBLT so it will be even more difficult to do a good job based on tasks.

Fortunately we are studying this module and I am sure that at the end of it, it will be clear for us... then we will be able to integrate this approach to our teaching.

I also tried to do some activities regarding tasks. There are already many books proposing this approach and the project approach in languages but it is clear that we need to understand it in order to be able to guide our students correctly.

Alumno 2

I loved your cry for help, Z :-))

Alumno 7

I also find it difficult to understand all the principles and so sophisticated comments about TBLT. I find it difficult to imagine how we can put all that into practice and sometimes I feel lost when I read all these points of view. Have you found a way to make it clear enough to try to put it into practice in your classes without worrying so much about it being an approach or a method or whatever?

Alumno 8

I agree with you that the definition is not as important as what this option can help us to make our students to learn. And I would really like to learn how to put principles underlining TBLT into practice in my classroom, and as you said, it is the purpose of this module. So far, I can only describe them in an abstract level, as the need to concentrate on both meaning and form focused activities, give priority to the process, promote language learning by experiencing how to use it in communication, using task as unit of teaching and a base for a language curriculum not only as exercises of practice that support traditional ways of teaching forms as I have conceived them and I wonder what kind of tasks the students can do, the activities carrying out in the different phases of the procedure and how to integrate affective, cognitive and metacognitive factors in the them. What I image is a final project within different tasks arise to be solved and achieve the product; however, in this process learners are encourage to understand and use language, so the teacher, besides supporting the students with different materials and activities, highlights the language forms that emerge in the interaction during the performance of the different activities.

I trust in clarifying my predictions at the end of this module and to accomplish the restructuring of my knowledge :)

E

Tutora

Dear all,

This is the thread I have enjoyed reading the most, precisely because of the cry for help :) It is not because I like to make you suffer but because the idea of this module is precisely to make you aware of the complexity of the topic, to present spaces for learning and discussion, remember? I provide the questions, the resources for you to find an answer but you are the ones who will find your own truths. I have already expressed my personal opinion of what TBLT is in my comments to Pa (take a look). In spite of the answer I gave there I agree with E that TBLT is an approach, a methodology and a plan for a communicative curriculum. These do not contradict. I think E's answer is very well presented, it shows a very good grasp of her reading and it is provoking reaction from each one of us.

We are ending unit one and you are becoming aware of the complexity of the issue. This is just a taste, wait for the coming units :) You may end up with more questions than answers, but isn't that the purpose of learning? a never ending search for the truth? Remember, Gibran in unit zero?

"If he is indeed wise he does not bid you enter the house of his wisdom, but rather leads you to the threshold of your own mind."

Go on, you are all doing great!!

Maria Elena

5 Alumno 7

According to the texts I have read and the different points of view of the linguists, the different approaches have resulted into new versions that consider the view of language learning at the time.

They have been adapted into new approaches that match the needs of the moment.

I think TBL and CTL are not two different and separated things. TBL is the consequence or complement of CTL; this, in a way, responds to the demands of learning students have.

Because of all the principles included and the procedures the two of them are considered approaches.

What is TBLT?

TBLT is seen as an approach. After reading all the experts' comments I can conclude that this approach establishes the principles and beliefs of this view of language learning.

However, you can use the principles and positions of any of the approaches as long as they cover your students' needs. It seems logical to me considering that all the students we have in a class have different personalities, needs and learning styles. Something that might be interesting and useful for one may not mean the same for another.

The fact that students learn by carrying out tasks seems a good way to teach them something; they are using the language to reach a goal, solve a problem or obtain a product in the end. This is good if they realize they can use the language as a means to get something in the end.

I understand that teachers have a hard work to do. We have to choose the best and easiest way to make them learn. That's why it is important to know more about the different possibilities that exist to use them combined or alone when they fit best according to the goal we want to reach.

I also agree with the point of view of Rafael Sánchez Sarmiento when he says that tasks are not well seen by all students. Probably because they find it difficult to work this way at the beginning. Some of them do not know how to do it and then the teacher has to explain to them why it is useful and worth doing it.

I also agree with the fact that sometimes the Institution does not offer you enough time to work with tasks; they require time to organize, rehearse, correct and present.

Anyway, I believe that it is always good to know more about teaching trends and learning needs and here is where the teachers' intuition and preparation play an essential role to identify what works best for each one of the students.

Alumno 8

Hello Ju!

I agree with you that these new approaches match the needs of the moment. World policy demands people not only to know how to speak a language effectively but also use it to solve problems and transform reality, so TBLT is a good option to promote the development of general competences to enable our students to real life. I

fully agree that it is a difficult change for all the members involved in education. The first thing we have to do is to know the reason of doing it and, try it, master it and convince the people around us with the results. As you said it's a very hard job, but we are on the way!

Regards,

E

PS. I really appreciate the constructive suggestions you always make to my work.

Tutora

Dear Ju,

What I liked the most about your answer was how you answered the question with your own words and giving evidence of your reading. Language learning and for sure all subjects will always respond to the social context, the point is many times we pretend to understand what is going on in our particular context and we actually don't. I guess that is why we are doing this course, to get better informed about our practices.

There are also many people involved when promoting change, especially changes in education. But among these people teachers are the main agents.

María Elena

6 Alumno 2

Make your conclusions and state your answer to the question: What is TBLT?

For me TBLT, which stems from CLT, is a method not an approach as Ellis (2005) calls it because it has a theory of language learning supporting it, a theory of SLA, it has a design, and a procedure, all the characteristics of a method. Actually, there are different designs and procedures depending on how "tasks" are understood, but the theory underlying them is the same. According to Ellis (2005) there are four types of TBLT:

1. Tasks associated with humanistic language teaching in which the relevance of the affective domain is the objective, combined with a language form objective. Ruth Moskowitz' (1977) book is the only one I know for this, but it is a must in language teaching & learning. It was published long before TBLT was fashionable, but I still use her activities, and they work!
2. Tasks related to a "procedural syllabus", where tasks are to be developed and language forms are presented as needed to fulfill such procedure. The example mentioned in Ellis' article is Prabhu's - often mentioned in the literature as innovative. But researchers (paid by the U K that had sponsored the Bangalore Project) found later, when the project was evaluated, was that the whole thing was not as successful as expected. India, being so huge, the Ministry of Education had been incapable of preparing all the teachers, of giving them workshops, etc. The teachers, therefore, were ill-prepared so they were not ready for such a radical change of paradigm, of syllabus design, of methodology, of activities without structures to teach. Nothing was as it used to be. Besides, most teachers' command of the language was not too good, and classes large. In the end, teachers resorted to what they knew best – they dealt with tasks using the grammar-translation method.
3. Tasks oriented towards the process in a process syllabus. For me, this is even more utopian than Prabhu's procedural syllabus. I once had an advanced group which we, S-T negotiation, decided to work with without a syllabus. The syllabus was created through the process, depending on the students' needs, interests, and language problems. It was exhausting! I promised myself never, ever to do it again. There was no way of preparing in advance or of knowing what came ahead or what to expect. Most students in the final evaluation of the course admitted that it had not been such a good idea after all.
4. Tasks designed with a meta-cognitive objective – not a whole syllabus, but a number of tasks as needed with a certain class. I have tried some of the tasks in Ellis and Sinclair's book, *Learning how to Learn*, and they work beautifully.

Regarding the TESL-EJ Forum, I'll only mention that I enjoyed reading it very much, and a few things, not related to the topic, which struck me because they made me think of my own teaching and of my reflections here:

- "PPP is a hybrid or a mongrel, depending on your point of view." ☺ [p.3]
- most learners in formal instruction never reach a high level of proficiency.
- most language teachers are probably influenced more by coursebooks than by manuals or training courses. [p.4]
- TBLT is not new, e.g., *Listening Links, Task Listening, Discussions that Work*. These are books that we'd constantly resort to as complementary material in the 80's. [p.5]
- "If you say you are eclectic but cannot state the principles of your eclecticism, you are not eclectic, merely confused." (Widdowson) [p.5]

- There is only one exclusive method in teaching: do what works for a particular student, in a particular class, at a particular time, in a particular context. [p.7]
My apologies for the length.

Alumno 4

Hi, Pa!

Well, I guess that trying to agree whether TBLT is a method or an approach is the least of my problems. I consider it an approach, though.

But what I can tell you is that I've already started using tasks as part of my everyday teaching, and they've proved right so far. I've had really nice experiences with my groups so far as they have learned - they are not proficient users as yours, though.

However, I've never fully used TBLT because I think it's a lot more complex -as you have just said! There are many considerations to make such as school syllabus, and the very particular needs of your institution and students, class preparation time, and so on. Therefore, I agree with you on that: TBLT may not be the right option for everyone.

Alumno 2

Thanks for your comments, Al. I guess I'm taking this module because I do want to try out TBLT in my classes :-)) The students we have at CELE range from lower intermediate to advanced, but even the advanced ones are not always proficient and one wonders how they got to that level.

Alumno 3

Hi Pa,

I totally agree that according to Ellis TBLT is a method; however, I believe that is not the only way to achieve tasks in the language teaching, there are a lot of arguments to think that in some occasions tasks are performed as an approach.

Regarding the reading of the texts, they make me think in my teaching and my peers'; where we are on the map of theories, how we set up tasks in classes and what's necessary to improve them; well, we have a lot to do.

Talking about the forum I enjoyed reading every single comment, some of them are hilarious at the same time that are realities that hit my head, strike me. To end up, I would like to add a phrase to one of the quotations you mentioned.

"There is only one exclusive method in teaching: do what works for a particular student, in a particular class, at a particular time, in a particular context." Only if you are aware of what you are doing.

Alumno2

Good addition, thanks :-)) That's what is called *principled language teaching*

Alumno 8

Hello Pa!

I understand your opinion about the view of TBLT as a method, as you said it has the three elements. Perhaps, it is in the process of being consolidated by the acceptance of its use depending on feasibility, effectiveness or generalization. I'm guessing. What is important is that takes the discovering of theory and gives us a proposal of concrete actions to try them in our classroom. We will decide if it's viable for our students and implement it as our method of teaching or not.

I liked the contribution to Widdowson's quotation. Our compromise is to look for different options, know their principles and evaluate their application taking into consideration all the possible variables.

Regards,

E

Tutora

Dear Pa,

Thanks a lot for the additional information and personal examples you add to the discussion. It gives everybody a clear idea of why you consider TBLT a method. However, I do still look at TBLT as an approach, precisely because the theory of language and language learning of TBLT is the same or embraces the theories of CLT. TBLT suggests a design around tasks, but the comprehensiveness of CLT already considers this design as

communicative. Finally, what definitely makes CLT and TBLT approaches is the absence of clearly defined set procedures. Look for instance at the procedures of the Audiolingual Method where you knew exactly what to do, in which order and how many times. The lack of clearly defined procedures is precisely what makes these approaches more difficult and demanding for teachers. Richards and Rodgers support my view when they say after CLT we entered the post-method era, meaning that at present there are no methods to follow.

Regarding the TESL-EJ Forum, [I am so glad it made you reflect on your teaching](#). I love this text and I enjoy reading it again and again. [I am surprised only a couple of people in this group have made reference to it](#).

Maria Elena

7 Alumno 6

All theories and new approaches have come up from the critics to old theories. For TBLT, Rod Ellis defines it as a strong version of CLT. However, I think that TBLT has to be recognized as a new approach different from the communicative one. At the end of the day, it is an eclectic approach pretending to improve old teaching techniques, but it is different from the PPP version and it is based more on trying to find the way in which students become the central part of the classroom, being the teacher just a guide, another "tool" to facilitate learning.

As Breen establishes, in TBLT is a negotiation between students and teacher, based on student's needs and not in teacher's beliefs.

I agree with Pettis Joanne who defines task based instruction as a new approach to teaching based on meaningful teaching and learning activities.

Pre tasks are basically the introduction to the main task in which is more important the process than the result.

It is an excellent way to confront students to real and authentic language production. It is a great way to learn expressions, idioms, verbs, and in general "live" a daily situation in a L2 language.

I totally agree that the teacher who doesn't integrate task approach to his lesson plan needs to do it to get better results. However, neither students nor parents are ready to this approach as unfortunately in Mexico we are one step forward in language teaching in relation to the traditional way of teaching in elementary and secondary school.

Task based approach is highly effective because students can create a link between their interests and the L2. The teacher is just a mediator.

In this approach it is important to pay attention to the way the teacher deals with language errors and motivation towards students.

Alumno 9

Hola Zi!

[I agree with you on the teacher has to integrate tasks into his lesson](#). I have done it and I have gotten very good results from students. Maybe for them at the beginning it is a little difficult because unfortunately, at least in the context I work for here in Chiapas, they are still not very accustomed to "create" things by themselves, the teacher is usually who detailed the work; but at the end they get really excited with the results they get and the most important they get motivated because they see that they can use the language in something they are interested or they like. It means, language is useful.

Alumno 6

[Well, I have the same feeling than you](#). The students in general are not ready for this approach. It is more comfortable to go to class, just listen and memorize what the teacher has "taught" I hope that in some time this situation will change. I even had problems in Mexico when I tried to explain to parents that I wasn't going to apply exams but evaluate by competences. They wanted to see the 10 out to 10 in an exam. So it was very difficult to make students work out by task as they knew that anyway they were going to be evaluated at the end of the month by an exam. Hope it will change soon, I know that it is a difficult job but if we keep trying to switch for this new approach and a better teaching, maybe at least for our students there will be a difference in the way they learn languages.

Alumna 4

Hi Zi,

I think that breaking a paradigm is not an easy job, it takes time and we have to be aware of the difficulties that the change involves. You said that neither students nor parents are ready for this approach, **I agree with you and unfortunately in some cases teachers and institutions neither.** Well, we are here working, learning, and sharing experiences to improve our job.

Sorry, but **I don't agree with you when you say that the teacher who doesn't integrate task approach to his lesson plan needs to do it to get better results, from my own experience teachers need to understand, use, and believe that the "new method or approach" is worth and useful; probably better than the one that are using.**

Alumno 7

I certainly agree with you when you say that students do not know how to work doing tasks. This is something that is not promoted in many schools. Students do not know how to organize the work they have to do and it is difficult, at the beginning, to agree on what each one of them is going to do, the steps to follow and the final product they are going to obtain.

Teachers have to work really hard and we have to learn how to do it easier for students.

I also believe that including tasks is a good idea. You can start trying something simple and increase the difficulty little by little.

What kind of tasks have you tried in your class? How did you cope with the fact that students do not know how to work or think this is not what a class should be?

Tutora

Dear Zi,

CLT and TBLT share the same view of language and language learning. Concerning their proposal for syllabus design TBLT is more specific since it suggests syllabus built around tasks. But this kind of syllabus is also considered communicative. Finally, many of the teaching procedures and principles of CLT are similar to TBLT. So, **I definitely do not think they are two different approaches. In my opinion TBLT embraces more recent findings in SLA but still the same approach. I think Howatt is right when he says TBLT is a strong version of CLT. Besides, do not forget that there is also Task-supported language teaching.**

Maria Elena

8 Alumno 4

Task-Based Language Teaching (TBLT) is an approach emerged in 1980's which derived from the Communicative Language Teaching (CLT) in order to promote real communication in the classroom.

This approach highlights the importance of the humanistic aspects that enhance learning as well as the learner's motivation and personal interests, and "what" and "how" the language will be learned and taught. In other words, TBLT is focused on how to organize sequence and fulfill activities in the classroom. (Nunan, 1989).

TBLT suggests learning through tasks which are assignments for students to truly use the language in a more uncontrolled way (although predicted and studied previously) (Ellis, 2003), and in situations where there are few opportunities to experience communicative interaction (Nunan 1989). It is through tasks that learners will be able to "do" by using the language as a main tool.

The role of the teacher in TBLT is the one of a guide or who helps students through their learning process. That is to observe, give advice and encourage them while the learner is most responsible, giving solution to problems, negotiating, etc.

On the other hand, two disadvantages of this approach are:

- a) The long time that a teacher will spend on designing tasks (predicting the possible scenario when students are working) regarding the usual inflexible class schedules.
- b) Knowing what to do with the language is not a major interest in many language courses because students have no interest in working on projects, problem solving, etc. in the classroom.

Alumno 9

Hi al!

I agree with you on the TBLT has many advantages for the students because they get a lot of benefits, but as you mention it has some disadvantages for the teacher given that you have to spend more time to elaborate the tasks compared with a usual class and also to struggle with class schedule and the requirements from the school. However, I think if we want to improve our teaching and our students' results we should "sacrify" a little bit of other things; as it is possible, of course, in order to give them the space to be creative with language.

Alumno 9

hi! Al, I appreciate your comments indeed. Well I have used the TBLT in my classes, but as a complement of my teaching because you know we have a program to cover and a textbook to use. Mainly I try that students make two projects per semester based on the topics we have seen in the textbook. The projects vary, they can be research projects or just creative project. The objective is that the students used the contents we have seen in class as prompters, but they have to produce language given that they are asked to make a written essay about their project and present it to the class. Up to now I haven't have any "problem" with that, maybe at the beginning it is a little difficult for the students because they are not accustomed to do this kind of things, but when they see they can make incredible things they get really excited and I think this motivate them more to learn. I'm going to look for some examples to give them to you, so you can have some idea about it. And of course if you have done some you can tell me too. It is good to have new ideas!

Alumno 2

Hi Al, as I have just mentioned to Eday, I wrote exactly the opposite of you, *ha ha*. For me TBLT is a method, not an approach. Anyway, what is TBLT for you personally?
Let me tell you that many years ago, admiring Nunan as I do, I used Nunan's coursebook in my classes, and what a flop! It was not really task-based. I had the impression that he had only changed the word 'exercise' for 'task' so I acquired no experience in task-based instruction. I haven't seen his latest version, though. They say it's good. I liked Fabiola's comments. She is already an experienced TBLT teacher!

Alumno 4

Hi, Pa!

Well, I guess that trying to agree whether TBLT is a method or an approach is the least of my problems. I consider it an approach, though.

But what I can tell you is that I've already started using tasks as part of my everyday teaching, and they've proved right so far. However, I've never fully used TBLT because I think it's a lot more complex -as you have just said! There are many considerations to make such as school syllabus, and the very particular needs of your institution and students, class preparation time, and so on. Therefore, I agree with you on that: TBLT may not be the right option for everyone.

Alumno 4

Dear Al,

I agree with you that the main point of this discussion is not if TBLT is an approach or a method; however, it's important to know what kind of theory we are developing in our teaching, remember Widdowson's words "If you say you are eclectic but cannot state the principles of your eclecticism, you are not eclectic, merely confused." ja, ja, ja, we don't like confusions, do we?

On the other hand, I believe that breaking a paradigm is not an easy job, it takes time and we have to be aware of the difficulties that the change involves. You said language learning is not important for all our students but you are there to provoke the difference. Congratulations for that.

Tutora

Dear Al,

Good effort in answering the question with your own words. You even went on to identify the disadvantages. Well done! However, I think the disadvantages you identify reflect more your personal fears than disadvantages of TBLT.

You say: "The long time that a teacher will spend on designing tasks..."

This is an ability you will develop with practice. At the beginning it might take you long but the more experience you get, the easier it will be.

You say: "knowing what to do with the language is not a major interest in many language courses because students have no interest in working on projects, problem solving, etc. in the classroom".

What makes you think that? Maybe you have just not discovered what really interests your students. Actually, finding out about our students' interests and motivations is a key point for succeeding in TBLT.

I agree with Si's comments, you are there to make the difference.

Maria Elena

9 Alumno 9

It is known that CLT is an approach which is "divided" in two versions according to Howatt (1984). The weak version is based on the assumptions that the components of communicative competence can be identified and systematically taught (from grammar to functions). The strong version claims that language is acquired through communication; it means, students discover the system itself in the process of learning how to communicate (from functions to grammar). TBLT constitutes a strong version of CLT; but it is not the only one.

Task Based Language is an approach that suggests a curriculum based on teaching the language through tasks being these defined as an assignment that gives the students an opportunity for using the language freely; it means, the students structure language by themselves (Batstone, 1994 in Ellis 2003). According to Ellis (2003) "tasks can function as a useful device for planning a communicative curriculum, particularly in contexts where there are few opportunities for more authentic communicative experiences...". According to Nunan (1989:1) "a task-based curriculum involves an integrated set of processes involving, among other things, the specification of both *what* and *how*".

The task-based teaching has different proposals for being achieved, as Ellis mentions, like the *humanistic* one supported by Moskowitz (1977) and Curran (1972) which emphasizes the achievement of students' full potential for growth by acknowledging the importance of the affective dimension in learning as well as the cognitive. The *procedural syllabus* (Prabhu:1987) which proposes a series of meaning-focused activities consisting of pre-tasks, followed by tasks where the students worked on similar activities on their own. The *process syllabus* by Breen and Candlin which provides a specification of the tasks to be used in the classroom, the process syllabus is constructed through negotiation between the teacher and the students. Finally, that proposed by Estaire and Zanon (1994) called *task cycle* which consists of three broad phases: pre-tasks, task and language focus.

On a simple definition Sanchez states that TBLT is an operative plan which is focused on organizing, sequencing, and achieving learning activities inside the classroom. It also claims that the students' affective factor and the instrumental character of language are very relevant. That is why through the use of different tasks students are asked to use the language while they do the assignments being more important the process that the results.

In my own words, TBLT comes from the Task Language Approach derived from the Communicative Language Teaching whose premise is to create a curriculum based on assignments or tasks that lead the students to produce language by themselves by using a specific methodological procedure.

Alumno 4

Hi, Fa!

Your work is really complete!

Do you use TBLT in class? Have you ever had a problem when using it in class? What can you tell me about your experience?

Alumno 9

hi! Al, I appreciate your comments indeed. Well I have used the TBLT in my classes, but as a complement of my teaching because you know we have a program to cover and a textbook to use. Mainly I try that students make two projects per semester based on the topics we have seen in the textbook. The projects vary, they can be research projects or just creative project. The objective is that the students used the contents we have seen in class as prompters, but they have to produce language given that they are asked to make a written essay about their project and present it to the class. Up to now I haven't have any "problem" with that, maybe at the beginning it is a little difficult for the students because they are not accustomed to do this kind of things, but when they see they can make incredible things they get really excited and I think this motivate them more to learn. I'm going to look for some examples to give them to you, so you can have some idea about it. And of course if you have done some you can tell me too. It is good to have new ideas!

Alumno 4

Hi, F!

I have the same feeling about using tasks in class.. it's a great challenge, even when we don't give task-based courses and we only teach by using tasks whenever possible.

Tutora

Dear F,

Your answer is a very good summary of the texts. I hope all what you say is clear to you. The last paragraph in your answer is too simplistic in my view, especially because you present assignment and task as equivalents, because you reduce TBLT to a curriculum organization around tasks and because you say tasks lead students to produce language by themselves. There is much more about TBLT than just this. You will have an opportunity to go through all this in the following units.

Something else that calls my attention is how you separate your everyday teaching from TBLT as if they were two different things. Why is so? Why not going over the textbook content using TBLT? Isn't that possible? What do you find as the main constraints?

Maria Elena

Leyenda:

Presencia social

Presencia cognitiva

Presencia docente