

EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE MIXTO SOBRE ASPECTOS HISTÓRICOS Y CULTURALES DE PAÍSES ANGLOPARLANTES*

A Blended Learning Experience: History and Culture of English Speaking Countries

María Belén Fagúndez

Escuela de Idiomas Modernos – EIM
Facultad de Humanidades y Educación - FHE
Universidad Central de Venezuela - UCV
Caracas, 1051, Venezuela
Telf.: (58 212) 605 29 24
maria.belen.fagundez@gmail.com

RESUMEN

El uso de la tecnología con fines educativos ha cobrado progresivamente mucha relevancia en el mundo actual, y el impacto que deja en los actores de las diferentes situaciones instruccionales es cada vez más estudiado por los investigadores. En el siguiente artículo se describe la primera experiencia de aprendizaje mixto sobre aspectos históricos y culturales de países angloparlantes llevada a cabo en la asignatura de Inglés II que se dicta en la Escuela de Idiomas Modernos de la Universidad Central de Venezuela. Las presentaciones orales de los estudiantes fueron grabadas e incorporadas a la clase tradicional del componente cultural de la materia. Dichos videos fueron almacenados en un entorno virtual de enseñanza-aprendizaje (EVEA), desde el cual estuvieron disponibles con fines instruccionales. Se evaluó de qué manera influye la incorporación del uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) dentro y fuera del aula de clases,

* La presente investigación forma parte del trabajo conjunto en dos líneas de investigación de la Escuela de Idiomas Modernos de la Universidad Central de Venezuela: *Idiomas Modernos y Tecnologías de Información y Comunicación*, y *Cognición y metacognición en el aula*.

para lo cual se exploró la percepción que dejó esta experiencia en los estudiantes. Se resaltan los beneficios aportados por la inclusión del uso de las tecnologías en la situación instruccional y su impacto en las estrategias de aprendizaje de los estudiantes de una lengua extranjera.

Palabras clave: TIC, aprendizaje mixto, aspectos históricos, aspectos culturales, inglés

ABSTRACT

The use of technology for educational purposes has progressively become very relevant in today's world. More and more researchers study its impact on the participants involved in different instructional situations. In the following article, we describe the first experience of blended learning of both cultural and historical aspects of English-speaking countries, as part of the syllabus of English II, a subject taught at the School of Modern Languages, Universidad Central de Venezuela. Video recordings of the students' oral presentations were incorporated in the class. They were then uploaded and kept in a Virtual Learning Environment (VLE), from where they were available for instructional purposes. The impact of the incorporation of ICT-related activities within and outside the classroom context was assessed through the analysis of the students' perception of this experience. The benefits of including the use of technologies in the instructional situation are highlighted, as well as its impact on the learning strategies of foreign languages students.

Keywords: ICT, blended-learning, history, culture, English

Expérience d'apprentissage mixte sur des aspects historiques et culturels des pays anglophones

RÉSUMÉ

L'utilisation de la technologie à des fins éducatives a pris une importance accrue dans le monde d'aujourd'hui, tandis que son impact sur les acteurs de différentes situations pédagogiques est de plus en plus étudié par les chercheurs. Cet article vise à décrire la première expérience d'apprentissage mixte sur des aspects historiques et culturels des pays anglophones ayant fait partie des cours d'Anglais II, une matière enseignée à l'École de langues modernes de l'Université centrale du Venezuela. Les exposés oraux des étudiants ont été enregistrés en vidéo et intégrés au cours traditionnel de la composante culturelle de la matière. Ces enregistrements ont été sauvegardés dans un environnement virtuel d'enseignement-apprentissage (EVEA), où ils étaient disponibles à des fins pédagogiques. L'on a évalué l'influence de l'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC) tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de la salle de cours et, dans ce but, la perception des étudiants vis-à-vis de cette expérience a été examinée. Les bénéfices que l'on tire de l'inclusion de l'utilisation des technologies dans la situation pédagogique sont mis en relief, ainsi que leur impact sur les stratégies d'apprentissage des étudiants d'une langue étrangère.

Mots clés: TIC, apprentissage mixte, aspects historiques, aspects culturels, anglais

Experiência de aprendizagem mista sobre aspectos históricos e culturais de países anglófonos

RESUMO

O uso da tecnologia com fins educacionais tem ganhado progressivamente muita relevância no mundo atual e o impacto que provoca nos participantes das diversas situações instrucionais tem sido cada vez mais analisado pelos pesquisadores. No seguinte artigo, descreve-se a primeira experiência

de aprendizagem mista sobre aspectos históricos e culturais de países anglófonos, que foi realizada na cadeira de Inglês II, que é ministrada na Escola de Línguas Modernas da Universidade Central da Venezuela. As apresentações orais dos estudantes foram gravadas e incorporadas à aula tradicional do componente cultural dessa cadeira. Esses vídeos foram salvos em um entorno virtual de ensino-aprendizagem (EVEA), onde estiveram disponíveis para fins instrucionais. Foi analisada a maneira como a incorporação do uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) teve uma influência dentro e fora da sala de aula. Para isso, foi estudada a percepção que tiveram os estudantes dessa experiência. São evidentes os benefícios decorrentes da inclusão do uso dessas tecnologias na situação instrucional, bem como o impacto que houve nas estratégias de aprendizagem dos estudantes de uma língua estrangeira.

Palavras chave: TIC, aprendizagem mista, aspectos históricos, aspectos culturais, inglês

Recibido: 27/01/14

Aceptado: 03/01/15

EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE MIXTO SOBRE ASPECTOS HISTÓRICOS Y CULTURALES DE PAÍSES ANGLOPARLANTES

I. INTRODUCCIÓN

Tanto la producción oral como la escrita son destrezas que generalmente representan nuestras ideas. Sin embargo, las distintas audiencias, propósitos y contextos fomentan la creación de convenciones para la presentación de la información. Si bien es cierto que dentro del marco de la educación de los idiomas, la producción oral y escrita son aspectos en los que se hace mucho énfasis, es igualmente cierto que los contenidos que se desarrollan junto con las estrategias de enseñanza-aprendizaje tienen una gran importancia.

En la Escuela de Idiomas Modernos de la Universidad Central de Venezuela (EIM-UCV), los estudiantes de inglés deben no solo aprender el idioma sino además es necesario que conozcan, analicen, comparen y contrasten aspectos geopolíticos, históricos, sistemas políticos y de seguridad social, y eventos de actualidad con impacto social, teniendo como referencia a países angloparlantes. Es por ello que, desde el segundo año de las diferentes carreras que allí se ofrecen, se les enseña a los estudiantes este tipo de contenidos y se espera que además sirvan de material para el aprendizaje y práctica de las habilidades orales y escritas. En este sentido, el pensum de la EIM indica que los estudiantes deben ser capaces de producir textos orales y escritos en inglés con características argumentativas y de alto contenido crítico.

Sin embargo, debido a que las clases sobre los contenidos histórico-culturales se llevan a cabo en sesiones presenciales, los estudiantes que no asisten por alguna razón de fuerza mayor no solo pierden la oportunidad de la práctica junto con sus pares, sino que dejan de presenciar los reportes y análisis sobre los contenidos que desarrollan sus compañeros. Por otra parte, los estudiantes que sí asisten a dichas clases, en muchos casos, afirman perder el hilo conductor motivado a diferentes factores, tales como la complejidad de los temas, la rapidez o nivel de lengua del orador, la toma de notas o demás técnicas de estudio en clase, entre otros.

Particularmente en el segundo año de inglés, que es cuando se inician este tipo de actividades académicas, se han tratado de implementar diferentes estrategias de enseñanza para no solo fomentar las prácticas

orales y escritas en el idioma sino además para hacerlo sobre contenidos de interés. Sin embargo, informalmente los profesores han detectado la necesidad de brindar más y mejores oportunidades o recursos para que los estudiantes puedan repasar y/o practicar por su cuenta y especialmente en su tiempo disponible fuera del aula de clase lo que particularmente se estudió en dichas sesiones presenciales.

Debido a que la situación planteada sugiere la búsqueda de recursos que faciliten el aprendizaje y práctica de contenidos y habilidades en tiempo asincrónico con las clases presenciales, se consideró la incorporación de elementos tecnológicos.

Hoy en día ya no es novedad pensar que la inclusión de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) al terreno educativo puede brindar herramientas que favorezcan los procesos de aprendizaje. No obstante, cabe destacar que en el pasado, la EIM-UCV no había contemplado o usado las TIC como recurso didáctico en las clases de inglés hasta el momento de la experiencia que aquí se relata. En consecuencia, proponer dicha incorporación redundaría en una modificación o adecuación de estrategias por parte de los docentes así como de los estudiantes.

Ahora bien, este trabajo de repaso de contenidos culturales e históricos en inglés, fuera del salón de clases, le exige al estudiante ser disciplinado, autónomo y consciente de su proceso, todo lo cual redundará en un aprendizaje más efectivo. Esto mismo afirman Oxford (2001) y Wenden (1987) cuando señalan que todo aprendiz puede dar pasos específicos para hacer que su proceso de aprendizaje sea más fácil, rápido, divertido, autodirigido, efectivo y transferible a situaciones nuevas. En sintonía con lo aquí expuesto y dentro del marco de las estrategias de aprendizaje que emplean los estudiantes para trabajar contenidos culturales e históricos en inglés, podemos afirmar que la intención no ha sido resaltar los aspectos estrictamente cognitivos de dicho proceso, sino también ponerle énfasis a los factores que potencian el trabajo autónomo y autodirigido del estudiante como estrategia de aprendizaje.

Por todo lo anterior, surge la idea de proponer la incorporación de recursos tecnológicos que favorezcan un aprendizaje mixto sobre los contenidos anteriormente mencionados y que impulsen las estrategias de aprendizaje de los estudiantes. Sin duda, otro elemento determinante de la presente investigación viene dado por el apoyo de un Entorno Virtual de

Enseñanza-Aprendizaje (EVEA), que fue el medio empleado como gestor de materiales, de actividades, que permitió el intercambio de información y la recolección de datos para la presente investigación.

En resumen y sobre la base de lo ya expuesto, el objetivo principal de esta investigación fue explorar de qué manera influye la incorporación del uso de las TIC dentro y fuera del aula de clases, en las estrategias de aprendizaje empleadas por los estudiantes de Inglés II de la EIM-UCV al trabajar aspectos históricos y culturales de países angloparlantes.

2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

2.1 Estrategias de aprendizaje de una lengua extranjera

Las estrategias de aprendizaje son fundamentalmente las acciones y decisiones conscientes que llevan a cabo los estudiantes en función de un aprendizaje en particular. Esto ocurre de forma coherente y en sintonía con el entorno y la situación instruccional (Anderson, 2005). Por ello, el aprendiente debe considerar todos los factores que intervienen en el proceso y, además, debe identificar conscientemente los pasos que puede seguir si quiere cumplir con su meta. Esto lo motiva a fijar una posición mucho más activa en su proceso de aprendizaje.

En contraposición, uno de los objetivos de los docentes debería ser ayudar a los estudiantes a conocer las estrategias de aprendizaje, a identificarlas y a evaluar cuáles son las más indicadas para ellos en función del logro del objetivo educativo de cada uno (Acosta y Areba, 2008).

Ahora bien, según Nunan (1996) y Oxford (1990), cuando lo que se está aprendiendo es una lengua extranjera, el estudiante no solo debe saber qué estrategias lo ayudan a aprender las estructuras y funciones lingüísticas o los contenidos —por ejemplo— sino además cuáles le permiten desarrollar mejores procesos de aprendizaje. El autor además afirma que no solo basta con que los estudiantes conozcan e identifiquen las estrategias que mejor les funcionan a la hora de aprender una lengua extranjera, sino que los facilitadores o docentes deben proveerles de recursos y ofrecerles oportunidades en las que cada aprendiente pueda poner en práctica dichas estrategias; de lo contrario el proceso quedaría a medio camino o al menos sería poco efectivo.

2.2 Enseñanza de una lengua extranjera y su componente histórico-cultural

En cualquier idioma, las palabras cobran sentido en función del contexto en el que se encuentren dentro de una situación comunicativa. Este elemento es de especial interés dentro del marco de la enseñanza de los idiomas dado que este proceso no puede desarrollarse de forma mecánica buscando equivalentes de una lengua a la otra y aprendiendo sus significados. El aprendizaje de una lengua va más allá. Así, conocer el contexto comunicativo que caracteriza la lengua que se está aprendiendo es de suma importancia para el aprendiz, ya que le permitirá asignarle los respectivos significados y sentido a las palabras y estructuras que vaya aprendiendo.

Al respecto, Areizaga, Gómez e Ibarra (2005) presentan un enfoque formativo, el cual se basa en el constructivismo y por ende entiende la socialización a la hora de aprender una lengua extranjera como factor determinante para el desarrollo efectivo de la situación instruccional. De manera que el manejo de la competencia histórico-cultural de la lengua que el estudiante esté aprendiendo no debe ser únicamente considerado como un contenido más o como una metodología aislada y particular. Este componente es un elemento integral más que le permite al estudiante enmarcarse en un contexto lingüístico que se ve representado por la lengua que aprende y que, además, le suministra insumos que le facilitarán no solo la comprensión de datos específicos de la lengua como vocabulario, estructuras y convenciones, sino que le permitirán adquirir nuevos conocimientos y mejorar su competencia cultural, lo cual redundará en la reorganización cognitiva de sus estructuras mentales, relacionado todo ello con el constructivismo.

En resumen, se sugiere que los estudiantes de una lengua extranjera que estén involucrados en una situación instruccional en la cual se contemplen los aspectos sociales, culturales e históricos de esa lengua como contexto educativo, pongan en práctica estrategias que les permitan conocer cuál es su propia forma de aprender, su ritmo, sus estructuras organizativas, sus fortalezas y oportunidades, entre otros elementos.

2.3 Inclusión de la tecnología en la educación

Incorporar las tecnologías a la vida común y más específicamente a la educación tradicional produce cambios socioculturales que impactan el saber y la visión de mundo de las sociedades. Sin embargo, tanto Lyotard (1998) como Innerarity (1987) afirman que por encima de toda tecnología, el saber es la fuerza fundamental de todo acto productivo. Por esta razón afirmamos que si la inclusión de las tecnologías al ámbito educativo no tiene un basamento lógico y una motivación social y cultural orientada al aprendizaje, conocimiento, razón y desarrollo, no hará más que generar cambios sin un rumbo específico y muy probablemente dificulte el logro de los objetivos iniciales que se pueden haber propuesto las sociedades productivas sobre la base de sus necesidades.

Entonces, al considerar la inclusión de la tecnología como recurso mediador en una situación instruccional, es necesario pensar en un plan de acción que tome en cuenta la función que tendrá el recurso, cuáles son sus beneficios, sus oportunidades, la audiencia o los participantes, los contenidos y las actividades, entre otros.

2.4 Aprendizaje mixto

De acuerdo con Díaz (2014), el aprendizaje mixto ha hecho que la interacción entre profesor y alumno no sea cien por ciento cara a cara, sino que incorpore, en alguna medida, el uso de la tecnología para llevar a cabo esta interacción. No hablamos del uso total de las TIC en un contexto de enseñanza-aprendizaje porque esto sería educación virtual y no mixta.

Sin embargo, hay que resaltar que este tipo de educación no solo ofrece grandes ventajas sino que conlleva ciertos desafíos (Johnson y Marsh, 2014). Esto viene dado ya que se está en presencia de un modelo de educación diferente al tradicional y al que deben amoldarse tanto estudiantes como profesores. Vinculadas a este aspecto están las posibles modificaciones que ameritan las instrucciones, las evaluaciones, las actividades y demás prácticas académicas dentro del marco de la educación mixta. El hecho de poder trabajar de forma sincrónica o asincrónica, desde casi cualquier lugar y desde diferentes equipos, puede ser atractivo para los participantes del proceso de enseñanza-aprendizaje, pero amerita también

que dichas personas estén capacitadas para asumir responsablemente una participación activa en el proceso (Rodríguez y Schavelzon, 2007).

De lo anterior se desprende que los recursos tecnológicos deben facilitar el desarrollo educativo y servir de plataforma o herramienta para la construcción de un aprendizaje más nutritivo, y sobre la base de las características y estrategias de los participantes. En este punto cabe destacar que un mismo recurso podría beneficiar a estudiantes con diferentes fortalezas o habilidades, siempre y cuando su diseño y aplicación estén orientados a un aprendizaje integral, abierto y libre, para que cada participante tenga la posibilidad de trabajar en función de sus propias características y procesos. O como señalan Stetz y Bauman (2013), a veces es recomendable pensar en los diferentes estilos de aprendizaje y aprovechar la variedad de herramientas tecnológicas que están a disposición en el ámbito educativo para así beneficiar a mayor cantidad de estudiantes.

En definitiva, el aprendizaje mixto no solo busca enseñar o aprender algo. La idea es ir más allá y tratar de propiciar la creación y mediación de entornos de aprendizaje, los cuales deben contar con el apoyo de las TIC. Adicionalmente, deben estar en la capacidad de desarrollar clases con actividades que tengan por objetivo el potenciar la motivación y favorecer el aprendizaje autónomo gracias a la interacción y participación activa de todos los involucrados a lo largo del curso (Johnson, 2014).

3. METODOLOGÍA

3.1 Contexto de la investigación y descripción del curso

El período académico en la EIM-UCV está compuesto por tres trimestres de entre 10 y 12 semanas cada uno. En el transcurso de cada trimestre se va incrementando progresivamente no solo la dificultad de los contenidos en cada materia, sino también su práctica y evaluación formativa. En tal sentido, y para que los estudiantes estén en cuenta de lo que verán durante el trimestre y sepan qué se espera de ellos, el equipo docente de cada Departamento diseña y les entrega un cronograma de actividades en el que se establece cómo será la dinámica durante las semanas siguientes. Específicamente, la materia Inglés II se encuentra adscrita al Departamento de Inglés, el cual ha establecido en el programa de la materia que es en esta asignatura en la que los estudiantes ya deben usar contenidos relacionados

con la cultura y hechos históricos relevantes de países angloparlantes, como contexto mientras aprenden y practican las habilidades de la producción y comprensión oral y escrita en inglés. En este sentido, Inglés II se divide en los siguientes módulos: gramática, libro de texto, laboratorio y **componente cultural**. Este último es precisamente el que brinda los contenidos relacionados con eventos de impacto político, económico, social y cultural, bien sea a escala histórica o de actualidad.

Específicamente, los temas trabajados a lo largo del trimestre en el componente cultural de Inglés II fueron:

Historia

- La Guerra Civil – EE UU
- La Doctrina Monroe
- El Corolario Roosevelt
- La Primera Guerra Mundial
- La Liga de Naciones
- La Depresión – EE UU

Literatura

- Simbolismo
- Imágenes
- *A Rose for Emily*, de William Faulkner

3.2 Participantes

Durante el período académico 2011-2012, el grupo de la sección Inglés II-A2 de la EIM-UCV estuvo compuesto por 33 estudiantes (8 de sexo masculino y 25 de sexo femenino), de los cuales solo 28 eran estudiantes regulares y activos a lo largo del año. Los otros cinco restantes abandonaron la materia y no asistieron a clases. Las edades de los estudiantes oscilaban entre los 19 y 23 años.

Dentro del módulo del componente cultural, se le indicó a cada uno de los participantes qué aspectos estudiarían y cuáles serían las estrategias a emplear en la dinámica de clases.

3.3 Procedimiento

Para el desarrollo de la clase se pensó en el trabajo grupal y colaborativo. Por ello, se formaron grupos de dos o tres estudiantes que seleccionaron el tema con el que querían trabajar durante el trimestre. Cabe destacar que a pesar de que cada grupo desarrollaría un tema, todos debían participar activamente e involucrarse en los demás temas de los otros grupos.

Luego de que cada grupo tenía el tema con el que trabajaría, se les dijo cuál sería la fecha para la presentación de su trabajo. Esto quiere decir que cada uno debió preparar una presentación oral en inglés con apoyo visual que les permitiera exponer sus conocimientos en el área. La idea era no solamente reportar los aspectos históricos y culturales, sino además llegar a un análisis de la situación presentada.

Posteriormente se pasaba a un período de preguntas y respuestas en las que se aclaraban las dudas sobre la presentación al resto de la audiencia. Idealmente las aclaratorias y explicaciones las daban los expositores; sin embargo, fue necesaria la intervención de la profesora.

Durante el trimestre se fueron trabajando dos temas por sesión. Al final, estos conocimientos fueron evaluados en pruebas parciales orales. En dicha evaluación cuantitativa, cada estudiante se entrevistó con un jurado que le hizo preguntas al azar sobre cualquiera de los temas del componente cultural discutidos en clase.

Ahora bien, para que todo este proceso de principio a fin fuese registrado de tal forma que pudiera quedar como material de repaso y estudio individualizado, afuera del aula de clase, se incorporó el uso de un EVEA, en *Moodle* como plataforma educativa. Dicho recurso fue seleccionado no solo por los beneficios educativos que brinda para las diferentes situaciones instruccionales, sino porque la UCV lo escogió como plataforma de apoyo a todos los estudios a distancia en la institución.

En tal sentido, se diseñó un espacio dentro de *Moodle* como aula virtual para el grupo del componente cultural de la sección de Inglés II-A2. En él se diseñó todo lo necesario para que funcionara como aula virtual paralela al aula presencial. La idea era no solo permitirles a los estudiantes conseguir un repositorio con los materiales trabajados en clases, sino además brindarles un espacio adicional en el que pudieran interactuar sobre los contenidos estudiados, pero fuera del aula y en sus horarios disponibles. Es así como la primera herramienta a emplear en al aula virtual fue un pequeño archivador en el que se encontraban documentos como las instrucciones para cada actividad, sus cronogramas, la historia literaria que se iba a discutir, y demás documentos de interés.

Luego se dispuso de una herramienta llamada **consulta** que les permitió a los estudiantes seleccionar el tema con el que querían trabajar en el trimestre. Se establecieron los permisos necesarios para que ese recurso les permitiera a los estudiantes ver quiénes ya habían seleccionado grupo y

tema, y quiénes no. Luego de que todos ya habían seleccionado su opción de tema y además ya tenían sus compañeros de trabajo identificados, se les puso a su disposición un espacio en particular para cada tema. De esta forma era más fácil visualizar los contenidos del componente cultural por temas. En otras palabras, al entrar al aula virtual se podían ver diferentes bloques, secciones o áreas dispuestas para cada tema desarrollado en el componente cultural.

Desde la segunda semana se dio inicio en el aula de clases, en sesiones presenciales, a las presentaciones orales por parte de cada grupo. La novedad de la actividad se vio representada por la grabación de los videos de cada presentación, para lo cual previamente se había pedido el consentimiento de los estudiantes. Así, mientras cada uno de ellos exponía, se grababa toda la presentación para posteriormente tener la posibilidad de volver a presenciarla en otro momento.

En paralelo, se abrió un canal en un repositorio de videos, *YouTube*, y a dicho canal se le fijaron parámetros altos de privacidad para proteger a los estudiantes y su exposición de una audiencia mayor y diferente a la del aula de clase. Los videos fueron primero mejorados en edición con el recurso tecnológico *Movie Maker* y posteriormente colocados en el canal de video *YouTube*; de allí se incrustaron en cada espacio destinado a cada tema en el aula virtual de la materia. De esta forma, cada vez que cualquier estudiante del grupo entraba al aula virtual podía ir a la sección de un tema en particular del componente cultural y ver nuevamente la exposición oral en inglés de sus compañeros.

Asimismo, a cada grupo de estudiantes se le pidió elaborar una síntesis esquematizada en inglés del tema que desarrollaron en la exposición. Ese resumen tenía como función brindarles a los compañeros un compilado breve de los aspectos más resaltantes de cada tema. Este material o guía de estudio debía ser elaborado en presentaciones *PowerPoint* y enviados al docente. Posteriormente, cada presentación fue incluida en un canal que fue creado para la materia en la página *SlideShare*, que funciona como un repositorio de presentaciones. Estas presentaciones también fueron incrustadas en los espacios destinados para cada tema cultural o histórico en el EVEA.

Así, en el espacio de cada grupo dentro del aula virtual se podían ver los videos de las presentaciones y además los resúmenes esquematizados de cada una de ellas, ambos materiales creados por el grupo encargado del

tema. Los grupos, a su vez, fungían como expertos del área.

La última herramienta incluida en estos espacios dentro de *Moodle* para cada grupo fue la de Foros. En este espacio, los compañeros podían abiertamente hacerles preguntas a los encargados de cada tema o generar discusiones académicas en inglés.



Figura 1. Pantalla de uno de los espacios por tema. Incluye el video de la exposición oral, la presentación con el resumen esquematizado y el foro de discusión.

3.4 Técnica e instrumento de recolección de datos

Al final de toda esta experiencia se consultó a los estudiantes sobre sus impresiones en relación con este nuevo formato y sus posibles beneficios asociados a ambientes “amigables” para el desarrollo de sus estrategias de aprendizaje de una lengua extranjera y de algunos aspectos culturales e históricos. Para ello, se diseñó y empleó un cuestionario anónimo. Este instrumento fue validado por tres expertos siguiendo el método de

Agregados Individuales y en el que se usó el formato de validación propuesto por Corral (2009). El objetivo fue determinar las fortalezas y debilidades que tenía el cuestionario en relación con la redacción, la relevancia de las preguntas, la verificación de sesgo, etc. El resultado de la validación permitió la aplicación del cuestionario sin mayores modificaciones, ya que hubo gran coincidencia en las valoraciones de los expertos.

Es muy importante destacar en esta investigación que debido a que el español era la lengua materna de todos los participantes, se decidió mantener este idioma en los cuestionarios. No se quiso recolectar los datos con un cuestionario redactado en inglés o que solicitara respuestas en este idioma ya que esto podría alterar o limitar la redacción fluida y sincera de los estudiantes, dado a que se trata de participantes de segundo año que aún están en el ciclo básico de la carrera y no han completado su formación en inglés como lengua extranjera.

4. RESULTADOS E IMPLICACIONES

Lo que se presenta a continuación es un resumen de todas las respuestas que dieron los estudiantes inmersos en la experiencia antes descrita, cuando se les consultó sobre qué implicaciones tuvo la inclusión de la tecnología en su aprendizaje de la materia.

Para todos los estudiantes, la grabación de los videos en particular fue sumamente útil, más allá de que admitieron haberse sentido un poco nerviosos cada vez que les tocaba estar delante de la cámara. Esto se evidencia en las respuestas a las siguientes preguntas:

- *“¿Cuán útil crees que fue para tus compañeros el haber visto tu exposición grabada en el primer lapso?”*
E4¹: “Muy útil”.
E7: “Bastante porque los que no fueron ese día pudieron verla después grabada”.
E2: “Pude ver mi grabación y la de los otros grupo varias veces, podía repetir el video si no entendía o no me acordaba de algo”.

¹ E = estudiante

- *“¿Qué desventajas tuvo el haber grabado las exposiciones en el primer lapso?”*

E2: “Cuando me tocó a mí me puse más nerviosa por la cámara, no sabía si verla o no, pero después se me olvidó”.

Sin embargo, como se puede observar, los estudiantes reportaron haberse sentido beneficiados por la posibilidad de ver cuándo y cuantas veces quisieron las exposiciones de sus compañeros, lo cual les servía para: a) repasar los contenidos; b) ver las presentaciones por primera vez si es que por algún motivo no habían podido ir a clase en primera instancia; c) automonitorearse y autoevaluarse cuando miraban los videos de sus propias presentaciones; d) coevaluar a los compañeros y darles retroalimentación; y e) verificar su desempeño en función con el proceso de evaluación aplicada por la docente. Los estudiantes destacaron que prácticamente ninguna de estas cosas se podrían haber hecho si no se hubiesen grabado las exposiciones y dejado disponibles para su consulta posterior.

- *“¿Qué desventajas tuvo el no haber grabado las exposiciones en el tercer lapso?”*

E5: “No pude ver cómo lo hice y ver mis errores”.

E1: “Antes del examen oral tuve que buscar información por mi cuenta de los temas de las exposiciones porque no estaban grabadas y no pude repasar con los videos”.

Adicionalmente destacaron lo tranquilos que se sintieron al saber que los videos grabados quedaron en un espacio privado y con fines netamente didácticos. Si bien saben que es parte de una estrategia de instrucción, prefieren no sentirse vulnerables al exponerse ante una audiencia más amplia.

- *“¿Te pareció correcto el manejo de la privacidad de los videos de las exposiciones?”*

E3: “Sí, no quería que otra gente viera mi presentación”.

E2: “Sí porque fue una actividad de clase que debía quedar entre los compañeros de la clase”.

E6: “Sí, no lo hubiese hecho si hubiese sido público”.

En general, sugieren que si este tipo de actividad se mantiene, se siga haciendo manteniendo la confidencialidad y privacidad del estudiante.

Llama favorablemente la atención que todos los estudiantes admitieron haber visto sus propios videos.

- *“¿Luego de grabadas las exposiciones y subidas al aula virtual, ¿viste la tuya? Si la respuesta es afirmativa: ¿Con qué fin la viste?”*
E1: “Sí la vi, varias veces. Nunca me había visto hablando en inglés”.
E2: “Quería ver cómo lo había hecho y compararlo con las observaciones de la profesora”.

Aprovecharon el recurso para autoevaluarse, determinar oportunidades e identificar aspectos a mejorar a futuro y posiblemente por cuenta propia. La mayoría también admitió haberse sentido de una forma en el momento de exponer y luego de ver el video dijeron haberse dado cuenta de cosas o errores de los que no se habían percatado mientras fueron grabados.

- *“¿Cómo crees que las tecnologías utilizadas en el primer lapso te ayudaron a aprender?”*
E6: “Pude ver mi exposición y las de mis compañeros varias veces para entender mejor los temas y estudiar para el oral”.
E8: “Yo noté que me había equivocado más de lo que pensaba; debo hablar más lento, casi no se me entiende”.
E4: “Teníamos acceso a las exposiciones y los resúmenes siempre, a cualquier hora. Podíamos estudiar los temas o ver cómo hablábamos inglés”.

El grupo en general afirmó no solo haber visto los videos de las grabaciones de las exposiciones de los compañeros, sino también los resúmenes esquematizados sobre cada tema. Admitieron que este material en particular les fue de gran ayuda para estudiar previo al examen final del trimestre. Reconocieron que esta actividad en específico los benefició a todos en función del tiempo invertido para el estudio y también para ver desde otros puntos de vista cómo los compañeros emplean las técnicas de síntesis y resumen. Algunos pocos admitieron haber tomado ideas de los

demás ya que piensan implementarlas en sus propios esquemas a futuro.

Las discusiones y sesiones de preguntas y respuesta en los foros no fueron tan activas como la visualización de videos o resúmenes esquematizados; sin embargo, este recurso permitió una interacción cuando se necesitaba aclarar algún aspecto muy particular de cada tema.

5. CONCLUSIONES

En resumen, los estudiantes alentaron a los profesores a incorporar estrategias como la aquí presentada. Afirmaron que les brindó la oportunidad de seguir en contacto con lo estudiado dentro de un aula de clases, en un ambiente ordenado y amigable y especialmente a cualquier hora y desde cualquier lugar. Resaltaron que este aspecto es muy importante para el desarrollo individual de estrategias de aprendizaje.

Para los estudiantes consultados, la incorporación y el uso de las TIC dentro y fuera del aula para el desarrollo de las clases de cultura e historia en inglés fue de gran ayuda, ya que les brindó más herramientas y posibilidades a la hora de repasar contenidos, buscar información y estudiar para las pruebas orales finales. Estos recursos adicionales ampliaron sus estrategias de aprendizaje y favorecieron las opciones disponibles en relación con los métodos y estrategias de estudio (Carrió, 2007).

Por si esto fuese poco, los participantes le dieron gran importancia a la posibilidad que les brindó esta actividad de monitorear su desempeño oral al expresarse oralmente frente a un público al cual le debieron presentar contenidos histórico-culturales en una lengua extranjera que estaban aprendiendo, en este caso el inglés. Las grabaciones les permitieron escuchar su pronunciación, dicción, tono, acento, entre otros aspectos. Además, pudieron hacerle seguimiento a su expresión discursiva y a la forma en la que organizaron sus ideas oralmente. Pudieron notar cuáles fueron sus errores gramaticales y de vocabulario también, y, finalmente, notaron cómo fue su expresión corporal en el momento de la presentación.

Con todas estas opciones, los estudiantes participantes fortalecieron sus estrategias de aprendizaje y decantaron los aspectos positivos de los negativos que pudieron observar en su desempeño dentro de la actividad. Esto les sirvió para su propia autoevaluación y posterior planificación de nuevas estrategias que les ayuden a mejorar.

Finalmente y sobre la base de lo concluido con esta experiencia, se espera seguir diseñando y evaluando estrategias que les den más opciones a los estudiantes de activar sus estrategias de aprendizaje en el área de las lenguas extranjeras y sus componentes culturales.

REFERENCIAS

- Acosta, M. y Areba, A. (2008). Relación entre la comprensión del texto escrito y los estilos de aprendizaje en la educación superior. *Revista Ciencias de la Educación*, 1(32), 33-54.
- Anderson, N. (2005). Estrategias para el aprendizaje de una lengua extranjera. *Káñina. Revista de Artes y Letras de la Universidad de Costa Rica*, 29(1), 171-174.
- Areizaga, E., Gómez, I. e Ibarra, E. (2005). El componente cultural en la enseñanza de lenguas como línea de investigación. *Revista de Psicodidáctica*, 10(2), 27-46.
- Carrió, M. L. (2007). Ventajas del uso de la tecnología en el aprendizaje colaborativo. *Revista Iberoamericana de Educación* [revista en línea], 41(4). Disponible: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1640Carrio.pdf>
- Corral, Y. (2009). Validez y confiabilidad de los instrumentos de investigación para la recolección de datos. *Revista Ciencias de la Educación*, 19(33), 228-247.
- Díaz, J. (2014). Construyendo blended learning a través de herramientas gratuitas en la web. *13º Congreso Virtual Internacional sobre Educación Media y Superior*, 3(3), 1-18.
- Innerarity, D. (1987). Modernidad y postmodernidad. *Anuario Filosófico* [revista en línea], 20(1), 105-129. Disponible: <http://dspace.unav.es/dspace/bitstream/10171/2278/1/04.%20DANIEL%20INNERARITY%2c%20Modernidad%20y%20postmodernidad.pdf>

- Johnson, C. (2014). *Increasing students' academic involvement: Chilean teacher engagement with learners in blended English as a foreign language courses*. Tesis doctoral no publicada, Walden University. Disponible: <http://pqdtopen.proquest.com/doc/1466651481.html?FMT=ABS>
- Johnson, C. y Marsh, D. (2014). Blended language learning: An effective solution but not without its challenges. *Higher Learning Research Communications*, 4(3), 23-41.
- Lyotard, J. (1998). *La condición postmoderna. Informe sobre el saber* (4a. ed.). España: Cátedra.
- Nunan, D. (1996). Learner strategy training in the classroom: An action research study. *TESOL Journal*, 6(1), 35-41.
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Nueva York: Newbury House.
- Oxford, R. (2001). Language learning strategies. En R. Carter y D. Nunan (comps.), *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages* (pp. 166-172). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rodríguez, B. y Schavelzon, A. (2007). Una meta alcanzada: Aprender y enseñar con tecnologías de la colaboración [documento en línea]. Disponible: www.niee.ufrgs.br/eventos/CIIEE/2007/pdf/CE-106%20Argentina.pdf
- Stetz, T. y Bauman, A. (2013). Reasons to rethink the use of audio and video lectures in online courses. *Higher Learning Research Communications*, 3(4), 49-58.
- Wenden, A. (1987). Conceptual background and utility. En A. Wenden y J. Rubin (comps.), *Learner strategies in language learning* (pp. 3-13). Cambridge: Cambridge University Press.

MARÍA BELÉN FAGÚNDEZ

Es egresada de la Escuela de Idiomas Modernos (EIM) de la Universidad Central de Venezuela (UCV) como Licenciada en Traducción (inglés-alemán). Es profesora de inglés de la misma institución y profesora y coordinadora de los diplomados de pregrado y postgrado en el área de traducción en la Universidad Metropolitana. Culminó estudios en la Maestría en Inglés como Lengua Extranjera y es Especialista en Tecnología, Aprendizaje y Conocimiento; actualmente es tesista de la Maestría en Educación, mención Tecnología de la Información y la Comunicación. En la EIM-UCV ha sido Jefe de Cátedra y de Departamento de Inglés, miembro del comité de la revista *Núcleo* y coordina la línea de investigación sobre Idiomas Modernos y Tecnología de la Información y la Comunicación, desde la cual lleva en marcha varios proyectos. Ha dictado talleres y conferencias a escala nacional e internacional. Sus áreas de interés están relacionadas con tres grandes temas: los idiomas modernos, las estrategias de enseñanza-aprendizaje y el desarrollo y aplicación de las TIC en las áreas mencionadas.