

Hacia la formación docente para el uso de ambientes virtuales en la enseñanza de idiomas

Mônica Ferreira Mayrink¹

Hebe E. Gargiulo²

Resumen: El objetivo de este artículo es discutir sobre la formación docente para el uso de los ambientes virtuales de aprendizaje en la enseñanza de las lenguas extranjeras, en este caso el español. Inicialmente se presentará una reflexión sobre el papel que cumple hoy la enseñanza de las lenguas de acuerdo con lo que establecen algunos documentos oficiales de Brasil y Argentina y se discutirá la forma cómo las tecnologías de la comunicación y de la información (TIC) pueden contribuir a ese fin. En esa misma perspectiva, se reflexionará sobre la importancia de la formación docente para el uso de las TIC y se presentará una iniciativa de acción conjunta entre docentes de la Universidade de São Paulo (Brasil) y de la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina) de ofrecer un minicurso para profesores sobre el uso de la plataforma social EDMODO y su aplicabilidad como espacio para la realización de actividades interactivas en el aprendizaje de la lengua española.

Palabras clave: formación de profesores; ambientes virtuales; enseñanza de lenguas

Abstract: This article discusses teacher education for the use of virtual learning environments in the teaching of Spanish as a foreign language. Firstly, we present a reflection on the role that language teaching plays nowadays according to official documents in Brazil and Argentina, and discuss how Information and Communication Technologies (ICT) may contribute to such an end. Under this

¹ Doctora en Lingüística Aplicada. Docente de lengua española en el Departamento de Letras Modernas de la Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas de la Universidade de São Paulo. Correo electrónico: momayrink@usp.br.

² Magíster en Didáctica de Español como Lengua Extranjera. Docente de la Maestría de Español como Lengua Extranjera y del Profesorado y la Licenciatura de Español Lengua Materna y Lengua Extranjera, en la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba. Correo electrónico: hebegargiulo@hotmail.com

perspective, we reflect on the importance of ICT teacher education and present a cooperative initiative of teachers from Universidade de São Paulo (Brazil) and Universidad Nacional de Córdoba (Argentina) in offering a course on the use of the social learning platform EDMODO as a suitable environment for interactive activities in the teaching-learning of Spanish.

Key words: teacher education; virtual environments; language teaching.

Introducción

Somos testigos, en los últimos años, de los esfuerzos realizados para la construcción de una nueva concepción del enseñar y del aprender lengua extranjera, y la necesidad de propuestas que promuevan a la integración regional. En Brasil, los *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental* (PCN-LE), elaborados en 1998, señalan que la enseñanza de la lengua extranjera contribuye

... para o desenvolvimento integral do indivíduo, devendo seu ensino proporcionar ao aluno essa nova experiência de vida. Experiência que deveria significar uma abertura para o mundo, tanto o mundo próximo, fora de si mesmo, quanto o mundo distante, em outras culturas. Assim, contribui-se para a construção, e para o cultivo pelo aluno, de uma competência não só no uso de línguas estrangeiras, mas também na compreensão de outras culturas (BRASIL 1998: 38).

El carácter formativo que se quiere imprimir a la enseñanza de lengua extranjera también se manifiesta en las *Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM)* las que señalan que uno de los objetivos de la enseñanza de lenguas extranjeras es “*levar o estudante a ver-se e constituir-se como sujeito a partir do contato e da exposição ao outro, à diferença, ao reconhecimento da diversidade*” (BRASIL 2006: 133). El documento propone que se establezca un abordaje de la lengua extranjera vinculado al análisis de temas relevantes para los estudiantes. Además, alerta sobre la necesidad de que se promueva el desarrollo de la competencia inter/pluricultural y de la competencia comunicativa, y de que se conciba la lectura y la escritura como prácticas socioculturales.

En el contexto argentino, la *Ley de Educación Nacional* (2006) determina en el Art. 87 de las “Disposiciones específicas” que la enseñanza de al menos un idioma extranjero será obligatoria en todas las escuelas de nivel primario y secundario del país; y el Art. 92 referido a los contenidos curriculares comunes a todas las jurisdicciones, propone “el fortalecimiento de la perspectiva regio-

nal latinoamericana, particularmente la región del MERCOSUR, en el marco de la construcción de una identidad nacional abierta, respetuosa de la diversidad” (p. 18, 19). En los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios para la Enseñanza de las Lenguas Extranjeras, NAP (CFE 2012: 01), se enfatiza “una perspectiva intercultural y plurilingüe” y “la dimensión formativa de la enseñanza de LE, es decir, su papel en la educación lingüística, el desarrollo cognitivo y los procesos de construcción de la identidad sociocultural de los/las niños/as y adolescentes, jóvenes y adultos/as de nuestro país”. El aprendizaje de las lenguas es también un tema estratégico dentro de las políticas de integración regional, como se evidencia en los documentos de MERCOSUR³ y en las acciones de los planes estratégicos del SEM 2011-2015 (MERCOSUR et al. 2010).

La pregunta que surge del análisis de estos documentos es cómo enseñar lenguas en el siglo XXI, promoviendo la integración regional, el desarrollo de una competencia intercultural y el respeto por la diversidad. Desde el punto de vista de la concepción de lengua como acción social (CLARK 1996) y de los enfoques teórico-metodológicos accionales⁴ y coaccionales (PUREN 2004) se propugna el uso de la lengua en situaciones reales de comunicación e interacción, y se considera al aprendiz como un actor social más en la cultura meta, sin que este deba renunciar a su identidad o cultura de origen. Dentro de este marco, la tecnología y las posibilidades que ofrece Internet generan un entorno de comunicación en el que las interacciones son posibles, sin necesidad de desplazamientos físicos.

El impacto de las tecnologías de información y comunicación (en adelante TIC) en la educación y en todos los ámbitos de la vida social es algo que no puede negarse. Sin embargo, y a pesar de los muchos esfuerzos de documentos oficiales y acciones gubernamentales para formar docentes capacitados en el uso de las tecnologías en la educación, en el ámbito de las lenguas extranjeras todavía su uso es objeto de cuestionamiento por parte de profesores y estudiantes, principalmente, por parte de aquellos que no han vivenciado en sus recorridos educativos, experiencias positivas con el apoyo de estas. Por ende, se hace necesario expandir los espacios de reflexión y formación docente sobre los aportes de las TIC para la enseñanza de lenguas.

Aprender y enseñar lenguas con las TIC

La expresiva cantidad de cursos a distancia poco exitosos lanzados en los últimos años parece haber contribuido a la construcción de representaciones

³ MERCOSUR/CMC/DEC. Nº 03/08; MERCOSUR/CCR/CRCES/ACTA Nº 04/10; Legislación MERCOSUR – UNASUR (s/f). Consultar también CONTURSI (s/f).

⁴ Marco Común de Referencia Europeo (CONSEJO DE EUROPA 2001).

negativas con relación al potencial de esta modalidad de enseñanza. Aunque sean atractivos en su interface visual, muchos de los cursos no atienden a las expectativas de los participantes en relación a un aprendizaje efectivo de la lengua extranjera, ya sea por la tendencia a la reproducción, en el medio digital, de modelos de enseñanza tradicionales característicos de las clases presenciales que no se muestran coherentes con las demandas del contexto virtual, ya sea por la elaboración de propuestas de enseñanza que no dan respuesta a las necesidades formativas de los estudiantes. Otro de los motivos de la construcción de esas representaciones negativas es la difusión y venta de cursos de aprendizaje autónomo, diseñados en función de un público ideal, abstracto, hablantes de cualquier lengua (ruso, portugués, chino o italiano), sin tener en cuenta las particularidades culturales específicas de los destinatarios, sus intereses, la proximidad posible entre las lenguas o no, etc. En este tipo de cursos, si bien generalmente se parte de un *input* de uso real de la lengua, el estudiante interactúa con tareas o actividades de respuesta automática; las interacciones con el tutor son escasas y las situaciones de interacción con otros hablantes prácticamente nulas.

Frente a estas situaciones, sin embargo, hay experiencias positivas en el aprendizaje y enseñanza de lenguas *on-line*, como lo demuestran los proyectos GALANET⁵ y CEPI⁶ (Curso de Español y Portugués para el Intercambio). El primero es un proyecto europeo en intercomprensión en lenguas romances en el que, a partir de una tarea colaborativa de producción, hablantes de diferentes países y lenguas romances interactúan en un espacio virtual, aprendiendo unos de otros. Cada grupo, además, tiene uno o varios tutores y pueden constituirse como grupo con clases presenciales o no en sus respectivos países. La reflexión sobre el uso de la lengua y su sistematización, si fuera necesaria, puede hacerse internamente en cada grupo, de acuerdo con las necesidades y el grado de proficiencia en la lengua, a través de materiales de apoyo reservados en la biblioteca, a través de la intervención pedagógica y por lo que espontáneamente surge como reflexión en la interacción. El segundo proyecto, desarrollado por la Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Brasil), la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina) y la Universidad Nacional de Entre Ríos (Argentina) está destinado a estudiantes universitarios de intercambio quienes, antes de desplazarse a la universidad de destino, participan de este curso adentrándose en la vida social y académica de su universidad anfitriona. El aprender la lengua y el anticipar las situaciones y escenarios de acción de la ciudad de destino preparan al futuro intercambista para su experiencia, y facilitan su adaptación e inserción en la cultura de destino (GARGIULO, BULLA y SCHLATTER 2011).

⁵ www.galanet.eu.

⁶ www.cepi.unc.edu.ar.

Ambos proyectos parten de una concepción de lengua como acción social, y es en el uso y en la interacción con los otros que se da el aprendizaje. Los contextos de interacción son contextos reales, no físicos, sino virtuales: la plataforma GALANET en el primer caso, dispositivo especialmente diseñado para esta propuesta y que simula un centro de lenguas, y MOODLE en el caso de CEPI.

Las diferentes experiencias en el uso de las TIC para la enseñanza de lenguas demuestran la necesidad de una reflexión más profunda sobre los aportes de los recursos tecnológicos. A través de Internet, por ejemplo, no sólo se posibilita el acceso a diversos contextos de uso de la lengua y sus variedades, sino que la *web* genera en sí misma un contexto. El uso de las TIC ha permitido crear espacios, comunidades y redes de interacción que generan entornos virtuales de uso *real* de las lenguas. La interacción a través de la red permite la toma de conciencia de la propia identidad y de la otredad, y contribuye al enriquecimiento cultural e intercultural.

Si bien en sentido amplio, las TIC, por un lado, promueven la comunicación y la interacción, y por otro facilitan la producción de contenidos. Las características propias de la WEB 2.0 o *web* social, convirtieron al usuario no solo en consumidor, sino también en productor de contenidos. En la *web*, además de buscar información, el usuario puede publicar contenidos, interactuar, expresarse. Se generan nuevos contextos de usos y, acorde con ellos, nuevos géneros discursivos y nuevas formas de lectura. Hoy leer o escribir no son actividades de procesamiento lineal; se lo hace hipertextualmente y de forma multimodal. El texto se compone de imagen sonido, vídeo, movimiento. CASSANY y AYALA (2008) plantean que, además de los cambios generales que la multimodalidad provoca en las prácticas de lectura y escritura, las TIC impactan en la lengua generando características pragmáticas y discursivas específicas, que no pueden desconocerse en la clase de lengua. Desde el punto de vista pragmático, las TIC promueven, según estos autores:

- el desarrollo de comunidades discursivas virtuales;
- la construcción de la identidad, pluriculturalidad e interculturalidad;
- el surgimiento de nuevas formas de cortesía (cibercortesía);
- la posibilidad de contextos comunicativos reales;
- el acceso ilimitado;
- el mundo virtual y ubicuo.

Desde el punto de vista discursivo, las TIC promueven, según CASSANY y AYALA (2008):

- hipertextualidad: diversidad de itinerarios;
- intertextualidad proactiva explícita en enlaces. Texto abierto;
- géneros nuevos: *e-mail*, *chat*, *web*;
- fraseología específica; sintagmas aislados.

Y desde el punto de vista cognitivo, promueven:

- descarga cognitiva. Énfasis en lo estratégico;
- énfasis en los recursos autodirigidos;

Hoy, la alfabetización o letramento, por tanto, requiere de la alfabetización digital para poder interactuar en las prácticas sociales propias de nuestro siglo, como lo propugnan diferentes documentos oficiales de educación: las *Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE*, de la Organización de los Estados Iberoamericanos (OCDE 2010), y los *Estándares en competencias TIC para Docentes* (UNESCO 2008).

La *web* y los recursos tecnológicos existentes en ella (y los ambientes virtuales de aprendizaje, como uno de estos recursos) requieren de nuevas alfabetizaciones, y promueven la interacción, el desarrollo de la competencia comunicativa y de la competencia lingüística de los estudiantes mediante la creación de oportunidades reales de uso del lenguaje posibilitada por una inmensa gama de situaciones prácticas, de convivencia social, generadas en el medio digital. Desde esta perspectiva, los recursos tecnológicos expanden los usos del lenguaje y actúan como mediadores pedagógicos al propiciar e incentivar la participación del aprendiz, el intercambio de informaciones, de diálogo y de debate entre los participantes (MASETTO 2012).

De este modo, las TIC pasan a ocupar un lugar privilegiado en la enseñanza de lenguas no solamente desde el punto de vista de su potencial como instrumento mediador del aprendizaje (MASETTO 2012), sino por los innumerables recursos y herramientas que ponen a disposición de los usuarios y que pueden ser utilizados a favor de la enseñanza (como en el caso de los foros, *chats*, *blogs*, *webquests*, redes sociales, ambientes virtuales de aprendizaje, entre otros). En otra perspectiva, los lenguajes vehiculados por los recursos de las TIC constituyen, ellos mismos, un objeto a ser resignificado y comprendido. Cabe destacar que los efectos del cambio en la forma de comunicarse y expresarse debido al impacto de las TIC son tan visibles, que hoy se requiere una nueva manera de concebir el propio lenguaje, aspecto este resaltado por las OCEM (BRASIL 2006: 105):

Mais do que um modelo a ser imitado, a linguagem na comunicação mediada pelo computador oferece muitos exemplos de novos usos de linguagem e da premente necessidade de modiûcar as concepções anteriores de linguagem, cultura e conhecimento.

Como se ve, el uso de la tecnología puede favorecer una enseñanza de la lengua extranjera con un carácter realmente formativo, ya que rompe con la concepción de aprendizaje de la lengua para fines meramente comunicativos e instrumentales y expande esa comprensión hacia la concienciación del estudiante sobre la existencia de “diversas maneras de organizar, categorizar y expresar la experiencia humana y de realizar interacciones sociales por medio del lenguaje” (BRASIL 2006: 92).

Hacia la formación docente para el uso de las tecnologías

Si bien va creciendo la conciencia de que las TIC pueden contribuir a la enseñanza de las lenguas extranjeras, se hace todavía necesario pensar maneras de ampliar las oportunidades de formación de profesores para el uso de las tecnologías.

Las *Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Letras* (BRASIL 2001) destacan el papel de la Universidad como una instancia que debe atender a las necesidades educativas y tecnológicas de la sociedad. En ese sentido, se reconoce allí el espacio legítimo de formación docente, tanto en el nivel de su formación inicial como en la formación continuada. De esta manera, se pueden crear oportunidades de reflexión sobre las nuevas tendencias en la enseñanza de lenguas, mediante la implementación de un proceso de cuestionamiento permanente. Ello se justifica por la comprensión de que la formación de profesores para el uso de las TIC implica cambios consistentes que comprenden, simultáneamente, cuestiones de naturaleza pedagógica y tecnológica, de acuerdo con FREIRE (2009), ya que involucra aspectos relativos a la inserción de la tecnología en el contexto educacional en general, al letramento digital y a la inclusión digital de profesores y alumnos.

En ese sentido, es fundamental pensar una formación de docentes que posibilite el empleo efectivo de la tecnología dentro de sus prácticas sociales, garantizando, así, que la aplicación de esta en las aulas no sea algo impuesto solo a nivel de documentos. No se trata del mero *uso* de la tecnología, sino de una capacitación en las nuevas metodologías que las TIC promueven. De este modo, los docentes deben estar metodológicamente preparados y a la vez ser partícipes como ciudadanos de la cultura digital.

En esa perspectiva, la formación docente puede ayudar a que el profesor comprenda qué implicaciones hay en la incorporación de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje, principalmente en lo que se refiere a la consciencia de que no se trata simplemente de una transposición de materiales y procedimientos de la clase presencial al contexto virtual. Por otro lado, en lo que se refiere específicamente al uso de ambientes virtuales de aprendizaje (AVA) como espacio para la enseñanza a distancia o como espacio complementario a la sala de clases presenciales, se nota aún una dificultad, por parte de los docentes, de visualizar el alto potencial de interactividad que pueden ofrecer, superando así la visión de los AVA como un espacio que contribuye solamente al almacenamiento de material didáctico, como repositorio, y al envío de tareas.

Se hace necesario por tanto ampliar la percepción de los profesores de las posibilidades que se abren al incorporar los AVA a sus prácticas, tomando en cuenta que estos son nuevos espacios de aprendizaje que permiten un redimensionamiento del enseñar y del aprender, que antes se realizaba en el espacio escolar (ROZENFELD; EVANGELISTA 2011). Para ello, es esencial que los docentes tomen consciencia de las características diferenciadoras de los AVA: la interactividad, la hipertextualidad y la conectividad. Asimismo, deben estar atentos al hecho de que el simple reconocimiento de que los AVA permiten el envío y la recepción de mensajes y el intercambio de ideas sobre un determinado asunto entre personas que no comparten un mismo espacio físico de forma síncrona, no es garantía de éxito en la utilización de un AVA en la enseñanza y aprendizaje de lenguas. Los AVA, por sí mismos, tampoco son garantía de la realización de experiencias de aprendizaje novedosas y diferentes. Los desafíos que se presentan están directamente relacionados con la posibilidad de promover y garantizar la “presencia social” del estudiante y del profesor (ARAÚJO-JÚNIOR; MARQUESI 2008: 363); con las oportunidades que se crean para el desarrollo de un aprendizaje colaborativo; y con la posibilidad real de promover la interacción entre los participantes.

Los desafíos y cuestionamientos que se presentan en la incorporación de las TIC en el contexto educativo y la necesidad de pensar nuevas metodologías que atribuyan un sentido y un lugar especial a esas tecnologías en la enseñanza señalan la necesidad de concebir programas de formación docente en una perspectiva crítico-reflexiva⁷, la que se puede resumir sobre la base del concepto de *conciencia crítica* propuesto por Freire (1979). Según el autor, la conciencia crí-

⁷ La perspectiva de formación reflexiva y formación crítico-reflexiva de profesores ha sido adoptada por varios autores como Dewey (1933; 1938/1967), Alarcão (1996; 2003), Pimenta (2002), Schön (1983, 1987, 1992a, 1992b), Freire (1979), Zeichner (1993), y Perrenoud (2002), entre otros.

tica permite que el hombre transforme la realidad y ayuda al profesor a comprender el contexto en que actúa y a tomar decisiones en un contexto más amplio, que supera los límites de las paredes del aula de clases. En esta perspectiva, LIBERALI (2010:32) explica:

A reflexão crítica implica a transformação da ação, ou seja, transformação social. Não basta criticar a realidade, mas mudá-la, já que indivíduos e sociedade são realidades indissociáveis. (...) ao refletir criticamente, os educadores passam a ser entendidos e a entenderem-se como intelectuais transformadores, responsáveis por formar cidadãos ativos e críticos dentro da comunidade.

Partiendo de la idea de que es fundamental crear espacios para la formación crítico-reflexiva de los docentes para el uso de las TIC y, específicamente, para el uso de los ambientes virtuales de aprendizaje en la enseñanza de lenguas, presentaremos y discutiremos en las próximas páginas una acción de formación docente que es resultado de un trabajo conjunto de las autoras⁸ de este texto, quienes en octubre del 2012 ofrecieron, en la *III Jornada sobre Ensino e Aprendizagem de Línguas em Ambientes Virtuais* (evento organizado por el Departamento de Letras Modernas de la Universidad de São Paulo), el minicurso a distancia *A rede social Edmodo para o ensino de línguas*.

Experiencia de formación docente en EDMODO

El minicurso de formación docente se realizó durante los días 17 y 18 de octubre de 2012 y contó con una duración de 10 horas. Participaron del curso 17 profesores de español como lengua extranjera (16 brasileños y 1 argentina). El trabajo en línea se realizó de manera asíncrona de forma intensa durante las dos jornadas de trabajo.

El objetivo fue ofrecer a los participantes la oportunidad de conocer y reflexionar sobre la plataforma social EDMODO y su aplicabilidad como espacio

⁸ La oferta conjunta del minicurso por parte de las autoras marca, además, el inicio de un proyecto de investigación que se inscribe en el Acuerdo de Cooperación Internacional “Centros Asociados para o Fortalecimento da Pós-Graduação Brasil/Argentina” (Projeto 036/11), financiado por la CAPES (Brasil) y SPU (Argentina). Participan en el acuerdo el *Programa de Pós-Graduação em Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana*, de la USP (promotor) y el *Programa de Maestría en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera*, de la Universidad Nacional de Córdoba (receptor).

para la realización de actividades interactivas en el aprendizaje de la lengua española. La idea de “aprender haciendo” fue la que guió la secuencia de actividades didácticas articuladas entre sí, en función del conocimiento del espacio virtual y de sus herramientas, y de la reflexión conjunta acerca de las TIC y del uso pedagógico de la plataforma social EDMODO en la enseñanza de la lengua.

EDMODO⁹ es una plataforma social de aprendizaje que propone una dinámica interaccional diferente de otras plataformas (como Moodle, por ejemplo). Esto se refleja en la distribución de los espacios y funciones. Se prioriza la comunicación; por eso el “corazón” o parte central del aula es un muro de *microblogging* que permite la interacción entre profesores y estudiantes, y entre estudiantes entre sí. Los mensajes se organizan en forma cronológica, apareciendo en primera instancia los más actuales.

Las actividades planteadas en el minicurso se organizaron secuencialmente para explorar la plataforma y conocer sus herramientas, conforme se muestra en el cuadro:

Tarea	Herramienta
1 – Mi Perfil - Completar el perfil. Presentaciones.	Perfil – Preferencias
2- Tecnología o metodología - A partir del visionado de vídeo, reflexionar sobre el uso de la tecnología en clase y participar en un foro.	Muro - Foro
3- Dos verdades y una mentira - Presentarse en el muro poniendo datos falsos respecto del perfil. Leer los perfiles de los compañeros, encontrar los datos falsos y entregar como tarea.	Tarea para entregar. Perfiles
4- Armando la biblioteca - Compartir sitios, recursos, documentos, páginas de interés y carpetas en la biblioteca. Comentar brevemente el material compartido.	Biblioteca. Administración de carpetas
5- Armando mi curso EDMODO - Creación y administración de un curso, propuesta de actividades y recursos. Interacción en los distintos cursos.	Aulas EDMODO. Tareas, muro, biblioteca, encuesta, mensajería.
6- Encuesta - Los espacios virtuales en la enseñanza. Plataformas, redes sociales y Blogs.	Encuesta
7- Foro de cierre - Valoración de la herramienta y del curso.	Muro- Foro

Cuadro 1: Organización de las actividades desarrolladas en el minicurso

Debido a la intensidad del trabajo programado para los dos días de curso, muchas de las actividades se realizaban de forma superpuesta, de acuerdo con los tiempos y posibilidades de los participantes. Se plantearon dos momentos específicos en las tareas, organizados uno en cada día de curso: a) el de exploración del recurso y reflexión sobre el uso de las TIC, y b) el de gestión de curso, producción de tareas y valoración final.

A partir de la primera actividad sobre el uso de las TIC en la educación, los docentes reflexionaron sobre su uso en la enseñanza de la lengua e hicieron

⁹ www.edmodo.com.

hincapié en la necesidad de una formación metodológica adecuada, tema que se desprendía del vídeo *Tecnología o metodología* propuesto como motivador¹⁰. Al mismo tiempo, de los comentarios registrados en el muro-foro se infiere no solo la falta de formación y la necesidad de ella, sino cierto resquemor por parte de los docentes con relación al uso de las TIC y de estos nuevos espacios de comunicación, como se puede constatar en los siguientes ejemplos, en los que varios participantes se refieren al papel de la tecnología en la enseñanza y en la formación docente:

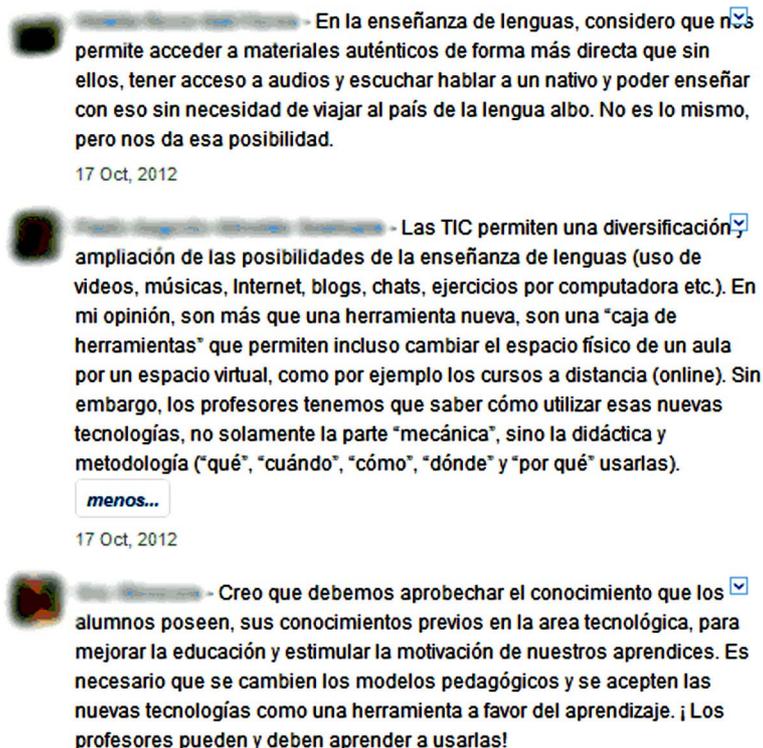


Imagen 1 – Actividad 2

En los comentarios a la encuesta¹¹ planteada en la actividad 6 sobre el uso de distintos espacios virtuales en la enseñanza, los participantes reconocieron el MOODLE o el Facebook como los espacios virtuales más usados, a la vez que manifestaron nuevamente la necesidad de formarse en una metodología que les permita aprovecharlos pedagógicamente. Los siguientes ejemplos ilustran esta postura de los participantes:

¹⁰ Vídeo de la Universidad Presidente Antonio Carlos UNIPAC, disponible en Youtube.

¹¹ Al proponer una encuesta como una de las actividades, teníamos también el objetivo de presentar y dar a conocer a los profesores la herramienta "ENCUESTA".



Imagen 2 – Actividad 6

Las dos jornadas de trabajo a distancia, explorando la plataforma y reflexionado sobre el uso de las TIC en la enseñanza, permitieron que cada uno de los participantes armara un aula con una propuesta didáctica que vinculara la facilidad de la comunicación que reconocían en Facebook, con las aplicaciones y recursos propios del ámbito educativo que caracteriza a MOODLE.¹² Además, el entorno empleado y las estrategias de los docentes para promover la interacción y la construcción de una comunidad de aprendizaje, permitió que la presencia social se evidenciara en las formas de relacionarse. La distancia deja de ser factor de quiebre o ruptura en la comunicación, y es precisamente a través del uso del lenguaje que el entorno virtual se transforma en un contexto adecuado para una práctica social de interacción y aprendizaje. Esto se evidencia en la espontaneidad y familiaridad de las interacciones entre los participantes (Imágenes 3 y 4):

¹² Se llama "aula" al espacio virtual en el que se produce la interacción, y la propuesta e intervención pedagógica. El aula, además de funcionar como un espacio de comunicación e interacción, ofrece recursos que facilitan los procesos de enseñanza-aprendizaje (cuestionarios, tareas, posibilidad de compartir documentos, notificaciones, mensajería, etiquetado, etc.).

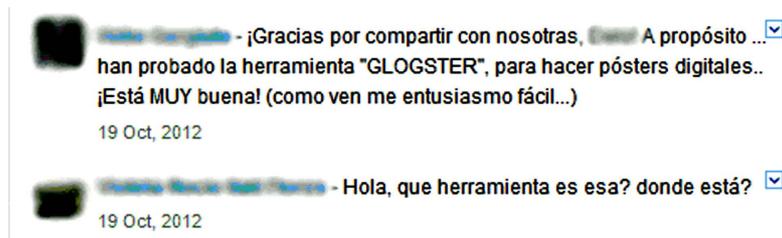


Imagen 3 – Actividad 7

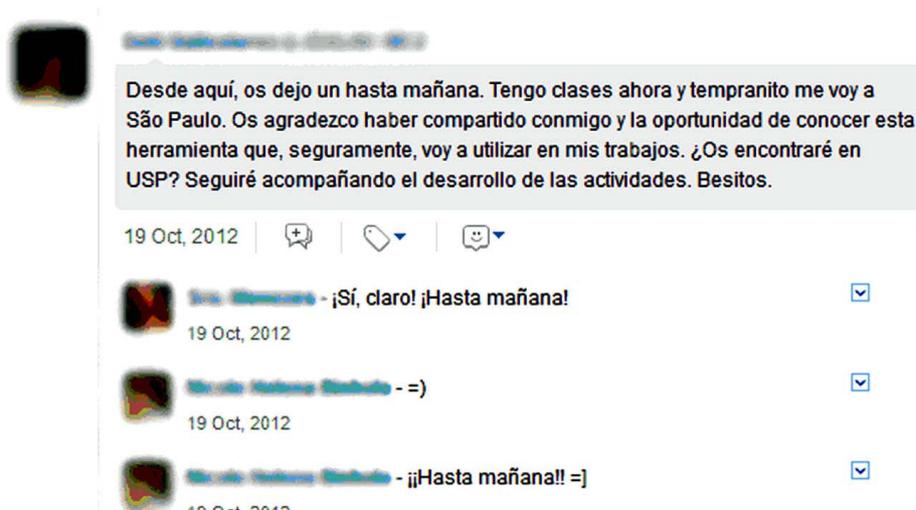


Imagen 4 – Actividad 7

Por lo que se puede interpretar de los testimonios de los profesores y de su participación en las diferentes actividades que realizaron durante el curso, esta fue una experiencia de formación que posibilitó la reflexión crítica de los docentes acerca del potencial de las plataformas de aprendizaje, especialmente de EDMODO, pues les hizo conocer el AVA al usarlo como espacio social de acción e interacción, al mismo tiempo que lo evaluaron desde el punto de vista metodológico. Asimismo, la reflexión de los profesores participantes trae indicios de una intención de transformación de su acción docente, lo que conlleva una transformación social, si consideramos los cambios que, potencialmente, se pueden generar en la forma de aprender de sus alumnos y, más específicamente, en la comprensión que estos pueden pasar a tener sobre qué es y cómo se aprende una lengua extranjera.

Consideraciones finales

En la era de la información y la comunicación, las prácticas sociales del uso del lenguaje se resignifican en nuevos contextos de uso. El impacto de las TIC en la sociedad y en la enseñanza promueve la búsqueda y aplicación de

nuevas metodologías y estrategias para potenciar el valor y la necesidad del aprendizaje y uso de las lenguas. Es imprescindible, por lo tanto, asumir en la formación de docentes de lenguas un nuevo paradigma que impone ya los usos sociales. El aprendizaje trasciende el aula de clase; la aplicación de la tecnología posibilita expandir el aula a entornos virtuales de aprendizaje, pero también permeabilizarla con los nuevos espacios sociales de acción e interacción.

En este artículo presentamos un ejemplo de iniciativa que pretende colaborar en la formación docente para el uso de las TIC, especialmente en lo que se refiere al uso de los AVA en la enseñanza de idiomas. Resaltamos la importancia de la creación de espacios de uso efectivo de los AVA que permitan la formación docente *para* y *en* el contexto virtual. De este modo, el proceso formativo se desarrolla en la perspectiva del “aprender haciendo” y se construye con base en la relación entre teoría y práctica, configurando lo que BARROS y BRIGHENTI (2004) llaman *simetría invertida*, concepto según el cual debe haber coherencia entre las acciones desarrolladas durante la formación de un profesor y lo que se espera de él como profesional. Para los autores,

... o professor deverá vivenciar, durante todo o seu processo de formação, atitudes, modelos didáticos, modos de organização que poderão interferir na sua futura prática pedagógica (BARROS; BRIGHENTI 2004: 136).

En esta perspectiva, se hace necesario garantizar en los cursos de formación inicial y continuada de profesores, un espacio de reflexión crítica sobre las nuevas tendencias en la enseñanza. La articulación entre la perspectiva de la formación crítico-reflexiva y de la simetría invertida permite que el profesor construya conocimientos sobre la inserción y el impacto de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas, en un movimiento dinámico y abierto al cuestionamiento, en consonancia con los objetivos de la enseñanza de la lengua y con las formas de enseñar y de aprender que caracterizan a la sociedad contemporánea.

Referencias bibliográficas

ALARCÃO, Isabel (org.) *Formação reflexiva de professores. Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora, 1996.

_____. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

ARAÚJO Jr., Carlos F.; MARQUESI, Sueli C. Atividades em ambientes virtuais de aprendizagem: parâmetros de qualidade. In: LITTO, Frederic M.; FORMIGA, Marcos (orgs.). *Educação à distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2008, p. 358-368.

ARGENTINA. Ley de Educación Nacional nº 26.206. 2006. Disponible en: <http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf>. Accedido el: 16 mar. 2013.

BARROS, Daniela M. V.; BRIGHENTI, Maria José L. Tecnologias da informação e comunicação & formação de professores: tecendo algumas redes de conexão. In RIVERO, Clélia M. L.; GALLO, Sílvio (orgs.). *A formação de professores na sociedade do conhecimento*. EDUSC, 2004.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental/Língua Estrangeira*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério de Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Letras*. Parecer CNE/CES 492/2001, de 3 de abril de 2001. Brasília, DF: MEC/CNE, 2001.

_____. Ministério da Educação. *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (OCEM). Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, Secretaria de Educação Básica, 2006.

CLARK, Herbert H. Language use. In: H. CLARK, *Using language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. p. 3-25.

CONSEJO DE EUROPA. Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. 2001. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/>. Accedido el: 10 mar. 2013.

CASSANY, Daniel; AYALA, Gilmar. Nativos e inmigrantes digitais en la escuela. *CCE Participación Educativa*, 9, 2008, p. 53-71.

CONTURSI, María E. Legislación político-lingüística del MERCOSUR: avances y dilaciones a casi dos décadas del Tratado de Asunción. In: LINGUASUR. (s/f). Disponible en: <<http://www.linguasur.org.ar/panel/archivos/87aad16214a9baff4d20c2fdd25e7e6ccontursi.pdf>>. Accedido el: 18 mar. 2013.

CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN (CFE). Núcleos de Aprendizajes Prioritarios Lenguas Extranjeras. Educación Primaria y secundaria. 2012. Disponible en: <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res12/181-12_01.pdf>. Accedido el: 16 mar. 2013.

DEWEY, John. *How we think*. Lexington: D.C. Heath and Company, 1933.

_____. *Experience and Education*. New York: Collier Books, 1938/1967.

FREIRE, Maximina M. Formação tecnológica de professores: problematizando, refletindo, buscando... In SOTO, Ucy; MAYRINK, Mônica F.; GREGOLIN, Isadora V. (Orgs.) *Linguagem, educação e virtualidade: experiências e reflexões*. São Paulo: Editora UNESP Cultura Acadêmica, 2009.

FREIRE, Paulo *Educação e Mudança*. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

GARGIULO, Hebe; BULLA, Gabriela S.; SCHLATTER, Margarete. Formación en línea de profesores de lengua para actuar en ambientes virtuales. Propuesta conjunta Universidad Nacional de Córdoba (Ar.), Universidad Federal Río Grande do Sul (Br.). In: JORNADAS SOBRE EXPERIENCIA E INVESTIGACIÓN EN EAD Y TECNOLOGÍA EDUCATIVA EN LA UNC, 2., 2011, Córdoba. *Actas II Jornadas sobre Experiencia e Investigación en Ead y Tecnología Educativa en la UNC*. Córdoba: UNC, 2011, p. 343-346.

LEGISLACIÓN UNASUR – MERCOSUR. (s/f). Disponible en: <<http://www.linguasur.org.ar/panel/archivos/9664490092f9e6d2b7cc5fc86c1e3ec4legislacionmercosur1.pdf>>. Accedido el: 16 mar. 2013.

LIBERALI, Fernanda C. *Formação crítica de educadores: questões fundamentais*. Campinas: Pontes Editores, 2010.

MASETTO, Marcos T. Mediação Pedagógica e o uso da Tecnologia. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus, 2012.

MERCOSUR/CMC/DEC. Nº 03/08. Programa Marco de Ciencia, Tecnología e Innovación del MERCOSUR para el período 2008-2012. 2008. Disponible en: <http://www.recyt.mincyt.gov.ar/files/ProgramaMarco/programa_marco_espanol.pdf>. Accedido el: 16 mar. 2013.

MERCOSUR/CCR/CRCES/ACTA Nº 04/10: Documento Metas, Acciones e Indicadores para el Plan SEM 2011 – 2015. 2010. Disponible en: <http://dch.unne.edu.ar/afiches2010/becas_MadridParis2011/Anexo_%20IV_%20Documento_%20Metas.pdf>. Accedido el: 16 mar. 2013.

ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICO (OCDE). *Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE*. Instituto de Tecnología Educativa. España. 2010. Disponible en: <http://recursostic.educacion.es/blogs/europa/media/blogs/europa/informes/Habilidades_y_competencias_siglo21_OCDE.pdf>. Accedido el: 16 mar. 2013.

PERRENOUD, Philippe. *A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: profissionalização e Razão Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PIMENTA, Selma G. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs.). *O professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

PUREN, Christian. Del enfoque por tareas a la perspectiva co-accional. *Porta Linguarum* 1, enero, 2004. Disponible en: <<http://www.atriumlinguarum.org/contenido/puren.coaccional.pdf>>. Accedido el: 10 mar. 2013.

ROZENFELD, Cibele C.F.; EVANGELISTA, M.C. R.G. O ambiente virtual na formação inicial de professores de alemão como apoio para o ensino e a aprendizagem da língua e a reflexão sobre ações docentes. *Pandaemonium Germanicum*, 18. São Paulo, dezembro, 2011. Disponível em: <<http://www.fflch.usp.br/dlm/alemao/pandaemoniumgermanicum/site/>>. Acesso em: 16 mar. 2013.

SCHÖN, Donald A. *The reflective practitioner – How professionals think in action*. Cambridge: Basic Books, 1983.

_____. *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1987.

_____. The theories of inquiry: Dewey's legacy to education. *Curriculum Inquiry*, v. 22:2, p.119-139, 1992 a.

_____. Formação de professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992b.

UNESCO (2008). *Estándares de competencias en TIC para docentes*. Disponible en: <<http://www.eduteka.org/EstandaresDocentesUnesco.php>>. Accedido el: 16 mar. 2013.

ZEICHNER, Kenneth M. *A Formação Reflexiva de Professores: ideias e Práticas*. Lisboa: Educa, 1993.