

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ



Escuela de Posgrado

Título de la Investigación

“Uso pedagógico de la Plataforma Virtual Chamilo para incentivar la producción escrita en el proceso de enseñanza de inglés en una universidad privada de Lima”

Tesis para optar el Título de Magíster en Integración e Innovación Educativa de las TIC, que presenta la tesista:

Paola Catherine Rodríguez Ramírez

Asesora:

Dra. Jessica Vargas D’Uniam

Lima, Abril 2016

DEDICATORIA

Este trabajo está dedicado a mi amado Gabriel, quien desde antes de su nacimiento me ha acompañado en el camino recorrido para desarrollar y presentar esta investigación.



AGRADECIMIENTOS

Agradezco a los docentes de la maestría, quienes han compartido conmigo no sólo su conocimiento sino también su experiencia en el campo de la integración de las TIC en la educación.

Quiero agradecer de manera especial a mi asesora Jessica Vargas por su apoyo permanente y sobre todo su paciencia durante el desarrollo de esta investigación.

Muchas gracias también, a mis compañeros de la maestría de cuyas experiencias y aportes he aprendido a lo largo de los diversos cursos en los que nos hemos encontrado.

Y un agradecimiento con todo mi cariño, a mi familia quienes siempre me brindaron su ayuda y su tiempo para hacer posible la entrega de este trabajo.

RESUMEN

El estudio de los entornos virtuales en la enseñanza – aprendizaje constituye una línea de investigación innovadora y relevante dentro de la enseñanza de idiomas. Por este motivo, nos planteamos como objetivo caracterizar el uso del sistema de gestión de contenidos “Chamilo” como herramienta de fomento de la redacción de textos escritos en inglés, en una institución de educación superior de Lima.

Este estudio exploratorio y descriptivo optó por un enfoque cualitativo para su desarrollo porque permite el análisis y la reflexión profunda de la información recogida. Se eligió el paradigma interpretativo y se desarrolló una investigación inductiva y flexible en la elección y utilización de técnicas e instrumentos de investigación.

La población estudiada fueron los docentes y el coordinador del área de inglés de la institución educativa, y el recojo de la información fue a través de entrevistas semiestructuradas a los profesores de inglés de un programa de educación superior para personas con experiencia laboral, y la observación no participante de sus respectivas aulas virtuales en “Chamilo”. Ambos instrumentos permitieron el registro sistemático de información válida, verificable y confiable para efectos de la investigación.

Los resultados obtenidos muestran que los docentes de inglés conocen y utilizan la plataforma “Chamilo” a nivel elemental, es decir, utilizan las herramientas más básicas, tales como la sección documentos, anuncios e itinerario de aprendizaje, y no hacen uso frecuente de otras opciones de “Chamilo” principalmente porque desconocen cómo se utilizan y/o configuran para gestionar el aprendizaje. Con respecto a la promoción de la habilidad escrita por medio de la mencionada plataforma se concluye que los docentes enfocan la enseñanza de la producción escrita sólo en el producto final y no las distintas etapas que forman parte del proceso de redacción.

En suma, nuestra investigación pretende mejorar y enriquecer el uso pedagógico de las tecnologías de la información y la comunicación en el desarrollo de habilidades escritas en el aprendizaje del idioma inglés.



INDICE

	Pág.
INTRODUCCIÓN	09
MARCO TEÓRICO	
CAPÍTULO I	
1. La enseñanza – aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera...	14
1.1. Enfoques para la enseñanza del idioma inglés	15
1.1.1. El enfoque audio-lingual	16
1.1.2. El enfoque comunicativo	17
1.2. El desarrollo de habilidades en el aprendizaje del idioma inglés	20
1.2.1. La producción y comprensión oral	22
1.2.2. La producción y comprensión escrita	22
1.3. La enseñanza de la escritura en el idioma inglés	23
1.3.1. El proceso de redacción	24
1.3.2. Etapas del proceso de redacción	25
1.3.3. Actividades y tareas en la enseñanza de la producción escrita.....	27
1.4. Los métodos y estrategias de enseñanza orientados hacia la escritura...	30
1.4.1. Métodos de enseñanza individualizada	31
1.4.2. Métodos de enseñanza socializada	31
1.4.3. Estrategias cognitivas.....	32
1.4.2. Estrategias metacognitivas.....	32
1.4.3. Estrategias comunicativas.....	33
1.4.4. Estrategias socio-afectivas.....	33

1.5.	Las estrategias didácticas centradas en la escritura	34
1.5.1.	La técnica de información e interacción	34
1.5.2.	La técnica de la escritura colaborativa	35
1.5.3.	La técnica del torbellino de ideas	35
1.5.4.	La técnica de selección de contenidos relevantes	35
1.5.5.	La técnica de revisión al compañero	35

CAPÍTULO II

2.	Uso de plataformas virtuales en los procesos de enseñanza – aprendizaje	37
2.1.	Aspectos conceptuales	37
2.1.1.	Los entornos virtuales de enseñanza – aprendizaje.....	38
2.1.2.	La enseñanza en un entorno virtual.....	38
2.1.3.	El aprendizaje en un entorno virtual	40
2.1.4.	La evaluación del aprendizaje en un entorno virtual.....	42
2.2.	Los sistemas de gestión de contenidos	44
2.2.1.	Oportunidades que derivan del uso de los sistema de gestión de contenidos.....	44
2.2.2.	Formas de trabajar con un sistema de gestión de contenidos.....	45
2.2.3.	El sistema de gestión de contenidos “Chamilo”.....	46
2.2.4.	Herramientas didácticas de la plataforma “Chamilo”	46

CAPÍTULO III

3. La enseñanza de la escritura en el idioma inglés en un entorno virtual de aprendizaje.....	53
3.1. Los aportes de Web 2.0 a la producción de textos	53
3.1.1. Herramientas de la Web 2.0 que promueven la producción de textos..	54
3.1.2. Otras herramientas que facilitan la producción escrita.....	56
3.2. La evaluación de la producción escrita en un entorno virtual.....	58

DISEÑO METODOLÓGICO Y RESULTADOS**CAPITULO I**

1. Diseño metodológico	60
1.1. Población y muestra	61
1.2. Unidades de análisis	62
1.3. Técnicas e instrumentos	63
1.4. Validación de instrumentos.....	64
1.5. Procesamiento de la información recogida.....	65

CAPITULO II

2. Análisis e interpretación de resultados.....	66
2.1. Procedimientos para el análisis de resultados	66
2.1.1. Características de la utilización de las herramientas del sistema de gestión de contenidos “Chamilo”	66
2.1.2. Percepciones de los docentes sobre los beneficios de las herramientas de la plataforma virtual Chamilo en el desarrollo de las habilidades	

escritas de los estudiantes de inglés	75
2.1.3. Características del proceso de planificación didáctica de la enseñanza de la escritura en el idioma inglés	77
2.1.4. Recursos didácticos, actividades de aprendizaje y criterios de evaluación en el proceso de enseñanza de la escritura en inglés en un entorno virtual	82
CONCLUSIONES	89
RECOMENDACIONES	92
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	95
ANEXOS	99
ANEXO 1	100
ANEXO 2	102
ANEXO 3	105
ANEXO 4	109

INTRODUCCIÓN

El protagonismo que cobran en nuestros días las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en los procesos formativos y en especial en la educación superior y en la enseñanza – aprendizaje de idiomas, exige pensar en la educación desde una perspectiva más acorde a los avances tecnológicos, los que, para Coll (2008) deben aprovecharse para impulsar nuevas y mejores formas de enseñar y aprender, para hacer posible el acceso a la educación a más personas y para propiciar el aprendizaje en cualquier escenario.

El empleo de la tecnología aplica perfectamente a la enseñanza de un idioma, en particular del inglés, que se orienta cada vez más hacia una visión constructiva con predominancia del enfoque comunicativo. En palabras de Prado (en Aguaged y Cabero, 2002), la comunicación por medio del uso de materiales auténticos y la interacción en tiempo real con otros aprendices y hablantes nativos del idioma son el “boom” del aprendizaje virtual en nuestros días. Sumado a ello, las TIC incrementan la motivación para aprender un idioma porque promueven la autonomía del estudiante y la flexibilidad del tiempo para aprender.

Estas particularidades se ven beneficiadas con el uso de los sistemas de gestión de contenidos, conocidos como plataformas educativas, que permiten la creación y gestión de cursos en línea sin la necesidad de contar con conocimientos avanzados en programación y diseño gráfico; la organización de la información a presentar a los estudiantes; la realización y el desarrollo de lecciones virtuales orientadas a la adquisición de una determinada habilidad; la facilidad de trabajar en colaboración para la construcción

del aprendizaje y la resolución de problemas; el intercambio de ideas y experiencias así como la discusión de soluciones a las dificultades encontradas; el aprendizaje independiente del lugar y tiempo; y el logro de una enseñanza que se acerque más al ritmo del vida del estudiante.

Por estas fortalezas señaladas, podemos considerar el empleo de las plataformas virtuales como recursos didácticos para la enseñanza y la formación de profesionales en instituciones de educación superior, donde se necesita crear canales de comunicación y expresión que permitan el intercambio lingüístico en contextos reales, el desarrollo de nuevas formas de interacción mediadas por el uso de herramientas de comunicación, y la generación de una relación más flexible, dinámica y enriquecedora entre los actores de proceso de enseñanza – aprendizaje.

Considerando que estas plataformas no vienen configuradas por sí solas para llevar a cabo todo lo señalado anteriormente, es responsabilidad del docente que decide usarlas, planificar su enseñanza tomando en cuenta sus particularidades, buscar y elegir las estrategias didácticas, entre métodos, técnicas y procedimientos, más adecuadas y que le permitan integrar este recurso tecnológico de modo eficiente a su tarea de enseñar y facilitar el aprendizaje de sus estudiantes sea en un contexto puramente virtual o semi-presencial.

Preocupados por esta responsabilidad docente y motivados en conocer ¿cómo se usa la Plataforma Virtual Chamilo para favorecer la producción escrita en el proceso de enseñanza de inglés en un programa de educación para personas con experiencia laboral de una universidad privada de Lima? , decidimos orientar este estudio de investigación a determinar los rasgos distintivos del uso pedagógico de la plataforma virtual de gestión de

contenidos Chamilo, conocida como el campus virtual de la institución educativa materia de este trabajo, como herramienta que permite el fomento y la mejora de la producción escrita en el proceso de enseñanza – aprendizaje de inglés como idioma extranjero en un programa de educación para personas con experiencia laboral.

En este afán de investigar, nos propusimos desarrollar un estudio exploratorio que responda a dos objetivos específicos. El primero, identificar las herramientas con las que cuenta la plataforma de gestión de contenidos Chamilo para incentivar el proceso de producción escrita en el idioma inglés; y el segundo, determinar las características del proceso de planificación didáctica en especial las estrategias didácticas que utilizan los docentes para favorecer la producción escrita en el idioma inglés mediante el uso de esta plataforma.

Con el fin de fundamentar y presentar nuestros hallazgos, hemos organizamos la presentación de la información de la siguiente manera: la primera parte contiene el marco teórico que permite comprender los rasgos distintivos de la enseñanza – aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera, entre ellos los enfoques para su enseñanza, las habilidades productivas y receptoras que deben alcanzar los estudiantes, centrándonos en la habilidad de producción escrita de la cual describimos también los enfoques que se proponen para su enseñanza, las diferentes etapas por las que debe transcurrir el aprendizaje del idioma inglés para producir un texto escrito y las estrategias didácticas que podrían utilizar los docentes para incentivar la escritura.

El segundo capítulo de este marco teórico, describe las características y usos de los entornos virtuales para la enseñanza, en especial de las plataformas de gestión de contenidos como lo es Chamilo, de la cual determinamos sus diferentes funcionalidades.

Finalmente, en un tercer capítulo integramos los argumentos teóricos expuestos inicialmente para argumentar sobre la enseñanza de la escritura en el idioma inglés mediante el uso de un entorno virtual de enseñanza – aprendizaje, destacando las herramientas tecnológicas que promueven la redacción de textos, las actividades que se pueden diseñar en un entorno virtual para la promoción de la escritura y los criterios de evaluación en estos contextos.

La segunda parte de esta presentación describe el diseño metodológico de este estudio cualitativo acentuado en la reflexión de los comentarios recibidos en las entrevistas con los docentes y en la observación no participante de sus respectivas aulas virtuales en la plataforma Chamilo. El nivel de estudio se define como exploratorio y descriptivo porque hemos pretendido describir en esencia cuáles son las características del uso de Chamilo por parte de los docentes del área de inglés.

Consideramos que nuestro trabajo aporta a la línea de investigación sobre la integración curricular y didáctica, porque pretende dar a conocer el impacto de lo virtual en los procesos educativos, además de generar conocimiento sobre la integración de las TIC en la educación superior, temas que hoy en día resultan de interés para las instituciones educativas que pretendan hacer uso de los recursos tecnológicos disponibles.

Llevar a cabo esta investigación resultó relevante y significativo, porque se constituye en un insumo para la reflexión sobre lo que se puede mejorar y potenciar en la integración didáctica de las plataformas virtuales al proceso de enseñanza – aprendizaje de un idioma extranjero. Además, a partir de las reflexiones que hacemos en este estudio, se podrán sentar las bases de proyectos de mejora en la institución educativa o en programas similares.

Sin embargo, encontramos una limitación porque asumimos la enseñanza de inglés como lengua extranjera como un proceso neutral donde no se incorporan las manifestaciones culturales ni los valores propios de los hablantes de este idioma, elementos que deben ser tomados en cuenta también en la planificación didáctica de la enseñanza en entornos virtuales. Por ello sugerimos a futuros investigadores desarrollar estudios que analicen el desarrollo de pedagogías que tomen en cuenta las representaciones culturales de un idioma extranjero.



MARCO TEÓRICO

CAPITULO I

LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL IDIOMA INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

Iniciaremos el marco teórico abordando los enfoques que fundamentan la enseñanza del idioma inglés, porque consideramos que éstos pueden explicar los métodos o estrategias didácticas utilizadas por los docentes del área de inglés.

Al respecto, Anthony (en Richard & Rodgers, 2001) identificó tres niveles de conceptualización y organización en la teoría de la enseñanza de un idioma: el enfoque, el método y la técnica.

En relación con el enfoque, Richard y Rodgers (2001) citan nuevamente a Anthony para precisar que “an approach is a set of correlative assumptions dealing with the nature of language teaching and learning”¹ (p.19). Este mismo autor define al método como “an overall plan for the orderly presentation of language material...all of which is based upon, the selected approach”² (p.19) y de la técnica señala que “...is what actually takes place in a classroom. It is a particular trick, stratagem, or contrivance used to accomplish an immediate objective”³ (p.19).

¹ “Un enfoque es una serie correlativa de supuestos que se ocupan de la naturaleza de la enseñanza y el aprendizaje de un idioma”.

² “Un método es un plan general para la presentación ordenada del material de aprendizaje de un idioma. Todo este plan se basa en un determinado enfoque seleccionado”.

³ “Una técnica es lo que en realidad sucede en el aula. Es un truco, estratagema o artilugio que se utiliza para conseguir un objetivo”.

Estos tres expertos afirman a propósito del enfoque que éste se refiere a la teoría sobre la naturaleza de un idioma y el aprendizaje del mismo, que sirve como fuente de principios y prácticas en la enseñanza de un idioma. Para Harmer (2001) un enfoque describe cómo un idioma es utilizado y cómo sus partes constituyentes se conectan, es decir, ofrece un modelo de competencia del idioma. Para este autor, “el enfoque describe cómo las personas adquieren el conocimiento de un idioma y hacen afirmaciones sobre las condiciones que promoverán el aprendizaje exitoso del mismo” (p.78).

Mato (2011), haciendo un análisis descriptivo de los distintos métodos de enseñanza de inglés que han surgido a través de los años, entre ellos, el método de gramática y traducción, el método directo o inductivo, el método audiolingual o audio-oral, y el método comunicativo, afirma que este último apareció en los años 80 como método que cubría todas las áreas de la comunicación y citando a Sánchez (en Mato 2011), agrega que este enfoque se caracteriza por ofrecer actividades diversas: “interactivas, motivadoras, basadas en el contenido y centradas en el desarrollo de funciones comunicativas, a veces incluso lúdicas” (p. 16), y que además intenta presentar el lenguaje en su uso diario dándole proporcionada importancia a los tres aspectos que integra el proceso comunicativo: la gramática, el léxico y la fonología.

Como vemos, son varios los enfoques para la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera que han surgido a través de los años. A continuación presentamos algunos de los más conocidos.

1.1. Enfoques para la enseñanza del idioma Inglés

Son tres las escuelas básicas de pensamiento que han surgido en torno a la enseñanza - aprendizaje de un idioma y que intervienen en el diseño curricular desde 1950: el

conductismo (1950 – 1960), el cognitivismo (1970 – 1980) y el constructivismo (Salvirsberg, 2004).

En este primer capítulo examinaremos las principales y más difundidas teorías de enseñanza-aprendizaje basadas en estas tres escuelas, centrándonos en los enfoques que dichas teorías han propuesto para el aprendizaje de un idioma como segunda lengua.

1.1.1. El enfoque audio-lingual

Este enfoque basa su metodología en el modelo conductista del aprendizaje, que enfatiza la asociación entre el estímulo, la respuesta y los efectos del reforzamiento. Siguiendo a Ivan Pavlov (en Salvisberg, 2004), podemos afirmar que la teoría del conductismo clásico, sostiene que el aprendizaje puede ser adquirido a través de condicionamiento, por medio del cual, la asociación de un estímulo repetido puede afectar una respuesta específica.

El audio-lingüismo depende fuertemente de la repetición para formar buenos hábitos en los aprendices de un idioma. El siguiente es un ejemplo típico de repetición para el modelo audio-lingual:

Figura 1. Ejercicio de repetición para el modelo audio-lingual

Teacher: There's a cup on the table...repeat
Students: There's a cup on the table
Teacher: spoon
Students: There's a spoon on the table
Teacher: book
Students: There's a book on the table
Teacher: on the chair
Students: There's a book on the chair etc.

Fuente: Harmer (2001, p. 79-80)

Para Harmer (2001), aunque este enfoque tiene algunas desventajas, cuenta también con ventajas que se han hecho muy populares entre alumnos y docentes. Entre las desventajas señala este autor, se encuentra la descontextualización del idioma, que restringe la función comunicativa del mismo, así mismo, al prevenir al estudiante de equivocarse, reduce su posibilidad de aprender de sus propios errores. Sin embargo, la formación del hábito de repetir acompaña hasta hoy a aquellos docentes que se sienten más seguros con la restricción lingüística de algunos procedimientos y que tienen temor de utilizar los nuevos modelos considerados más libres.

1.1.2. El enfoque comunicativo

El enfoque comunicativo se inicia desde la teoría del lenguaje para la comunicación y se ha impuesto en la enseñanza del idioma inglés en las últimas décadas. Partiendo de esta teoría, el objetivo de la enseñanza de idiomas debe ser el desarrollo de la competencia comunicativa (Hymes, 1972), en contraste a lo propuesto por Chomsky (1965), para quien la adquisición de la competencia lingüística era suficiente para producir un idioma correctamente. Para Hymes, no basta con la competencia lingüística para adquirir una lengua, propone una complementariedad con la competencia social, porque un hablante necesita aprender un idioma para ser comunicativamente competente en una comunidad lingüística.

Canale & Swain (1980) sostienen por su parte que la competencia comunicativa tiene cuatro dimensiones:

1. Gramatical o de conocimientos lingüísticos.

2. Sociolingüística, relacionada con las condiciones socio-culturales de una lengua.
3. Discursiva, referida a la capacidad de ensamblar enunciados coherentes con el texto o discurso.
4. Estratégica, referida a los recursos propios de la comunicación como la auto-observación, corrección, mejora, adaptación y redirección.

En otras palabras, desde el enfoque comunicativo, el diseño de un curso de inglés tendrá como propósito capacitar a los estudiantes para comunicarse en una segunda lengua porque ve al lenguaje como un sistema de expresión de significados, cuya función primaria es la interacción y la comunicación por lo que las unidades del lenguaje no son sólo gramaticales y estructurales, sino también funcionales y de significado (Richard & Rodgers, 2001).

Littlewood (1981) afirma que la metodología se basa en dos componentes importantes: la práctica oral intensa y el aprendizaje gradual de la estructura. Al mismo tiempo, distingue dos actividades propias de la enseñanza de inglés:

1. *Actividades comunicativas funcionales*: En las que se sitúa al estudiante en un contexto en el cual debe comunicar un mensaje de la mejor manera posible utilizando los recursos disponibles. Incluye tareas donde, por ejemplo, los alumnos comparan distintas figuras encontrando diferencias y similitudes entre ellas o resuelven problemas por medio de pistas.
2. *Actividades sociales de interacción*: Aquí el estudiante más que comunicar un significado, debe generar un alto nivel de interacción social en el idioma que

está usando. Incluye, por ejemplo, improvisaciones, simulaciones, role-plays, debates y sesiones de discusión.

Finocchiaro & Brumfit (1983) contrastan las características más distintivas de los dos enfoques mencionados:

Tabla 1

Diferencias entre el enfoque audio –lingual y el enfoque comunicativo

Enfoque audio-lingual	Enfoque comunicativo
1. El aprendizaje de un idioma es para este enfoque, el aprendizaje de estructuras, sonidos y palabras.	1. El aprendizaje de un idioma es para este enfoque, el aprendizaje de la comunicación efectiva.
2. Atiende a la estructura y la forma más que al significado.	2. El significado y la contextualización del idioma son primordiales.
3. No requiere la contextualización del aprendizaje.	3. Su objetivo es desarrollar la habilidad de usar el sistema lingüístico de manera efectiva y apropiada.
4. La repetición y la memorización de estructuras son sus técnicas centrales.	4. El sistema lingüístico de un idioma se aprende en el ejercicio de superar las dificultades comunicativas.
5. La comprensión lectora y la escritura son aplazadas hasta dominar el discurso oral.	5. Requiere que la lectura y escritura sean puestas en práctica desde el primer día del proceso de aprendizaje.

6. Su objetivo es la adquisición de la competencia lingüística.	6. Su objetivo es alcanzar la fluidez y la producción aceptable del idioma, sin poner todo el énfasis en la precisión.
7. El rol del docente es controlar y prevenir a los estudiantes de cometer errores en la producción del idioma.	7. El rol del docente es ayudar y motivar a los estudiantes para emplear el idioma.
8. El rol del estudiante es interactuar con el idioma, personificado en recursos y materiales bajo especificación y control del docente.	8. El rol del estudiante es interactuar con otras personas utilizando el idioma.

Fuente: Elaboración propia, con base en Finocchiaro y Brumfit (1983, p. 91-93)

Para concluir, coincidimos con Mato (2011) para quien todos los métodos son útiles pero hay algunos que pueden adecuarse mejor que otros al perfil del estudiante, precisa además que la eficacia de una metodología no depende únicamente de dicha adecuación, sino principalmente del *“convencimiento del docente de la eficacia y buenas cualidades del mismo, así como de la predisposición y motivación del discente para trabajar y aprender”* (Mato, 2011, p.13).

1.2. El desarrollo de habilidades en el aprendizaje del idioma Inglés

En la actualidad, el aprendizaje de un idioma está relacionado con la adquisición de competencias y el desarrollo de habilidades. En el diccionario de la Real Academia Española (2015) se define como competencia a la pericia, habilidad e idoneidad para

hacer algo. Este término fue introducido por Chomsky en las teorías del lenguaje, quien la entendía como la capacidad y la disposición para el desempeño y la interpretación (en Vázquez, 2001). En el ámbito de las competencias coincidimos con Ribes (2011) para quien ser competente implica el dominio técnico sobre algo que se traduce en resultados o logros, y se relaciona con capacidad, habilidad, conocimiento y aptitud.

Siguiendo a Durán (2011) podemos señalar que la adquisición de un idioma como lengua extranjera está muy asociada con la competencia comunicativa, que agrupa habilidades verbales tales como hablar, escuchar, reportar, entre otras; de lectura, entre ellas, la selección de información, lectura crítica, evaluación y toma de una posición frente a la información; de expresión escrita o aquellas habilidades que permiten redactar lógicamente, elaborar reportes, artículos, síntesis o ensayos; y de computación que se utilizan para procesar información (Vázquez, 2001).

Según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) (en Durán 2011), la competencia comunicativa se compone de tres tipos de competencias:

- Lingüísticas: son las que abarcan el léxico, la fonología, la sintaxis, y otras dimensiones del lenguaje como sistema de comunicación.
- Pragmáticas: referidas al uso funcional de los recursos lingüísticos.
- Socio-lingüísticas: son las condiciones socio-culturales del uso de un idioma.

En torno a la adquisición de las habilidades de un idioma, se distinguen dos tipos de habilidades:

- Receptivas: se definen como “the ways in which people extract meaning from the discourse they see or hear”⁴ (Harmer, 2001, p.199). A estas habilidades se les conoce como: comprensión lectora o “reading skill” y comprensión auditiva o “listening skill”.
- Productivas: son aquellas relacionadas con el desarrollo de textos escritos y con la expresión oral, conocidos como “writing and speaking” respectivamente.

A continuación nos centraremos en explicar las habilidades productivas.

1.2.1. La producción y comprensión oral

Usualmente se conceptualiza la expresión oral como la habilidad para expresar, con fluidez y precisión, ideas, sentimientos, necesidades y deseos por medio del lenguaje. Para Byrne (en Pueyo, 2007), la comunicación oral es un proceso de doble sentido entre el hablante (quien codifica el mensaje) y el oyente (quien decodifica o interpreta). Este autor sostiene que la expresión oral no se desarrolla de forma aislada en el aula, sino que busca otras fuentes de desarrollo como la lectura, la escritura y la comprensión auditiva. Además, Nunan (en Pueyo, 2007) señala que los buenos comunicadores son aquellos que han desarrollado y dominan las destrezas de comprensión e interacción oral.

1.2.2. La producción y comprensión escrita

Esta habilidad se refiere a la producción de un texto escrito con un uso correcto y coherente de vocabulario, gramática y reglas ortográficas, pero sin olvidar la finalidad del texto y las características del receptor de dicho texto (Nunan, 1991). En otras palabras, para lograr esta habilidad, se requiere dominar cuatro de las

⁴ “las formas en que las personas extraen significado del discurso que leen o escuchan”.

competencias propuestas por Canale y Swain (1996): la competencia gramatical (utilización de la morfología y la sintaxis), la competencia sociolingüística (comprende el uso de la lengua en función de la finalidad del texto), la competencia discursiva (organizar un texto con coherencia y cohesión) y la competencia estratégica (para planificar, organizar y revisar el texto antes de entregarlo o hacerlo llegar al receptor).

En definitiva, la producción de un idioma significa que el estudiante utilice todos los elementos del lenguaje (como el vocabulario, la gramática, entre otros) que tiene a su disposición para alcanzar un propósito comunicativo (Harmer, 2001).

1.3. La enseñanza de la escritura en el idioma Inglés

La escritura es una combinación de proceso y producto (Sokolik, en Linse, 2005). Se llama proceso porque es “the act of gathering ideas and working with them until they are presented in a manner that is polished and comprehensible for readers”⁵ (Linse, 2005, p. 98) y el resultado final de este proceso es el producto o el texto escrito.

Para Harmer (2001) hacer que el alumno escriba en clase es darle la oportunidad de practicar el idioma con seguridad y de experimentar con distintos géneros y lenguajes que usará posteriormente fuera del aula. Este mismo autor menciona, que en la enseñanza de la escritura en inglés existen diferentes enfoques para practicarla dentro y fuera del aula. Así por ejemplo, existe el enfoque que se centra en el producto final del proceso de escritura y por ende está interesado únicamente en el logro de esta tarea. Por otro lado, está el enfoque centrado en el proceso y en las varias etapas que comprende la redacción

⁵ “el acto de juntar ideas y de trabajar con ellas hasta presentarlas de tal forma que estén pulidas y comprensibles para los lectores”.

de un texto, y también hay un enfoque que demanda que los aprendices del idioma estudien textos reales del género que van a redactar antes de iniciar su escritura.

En los siguientes párrafos describiremos a la habilidad escrita desde el enfoque centrado en el proceso porque nos interesa distinguir las diversas etapas por las que hay que pasar para lograr un producto final y porque este recorrido envuelve dentro del mismo la práctica de otras sub-habilidades como la investigación, la discusión, el estudio del lenguaje y la interacción entre el profesor y el estudiante y los estudiantes con sus pares (Harmer 2001).

1.3.1. El proceso de redacción

Consiste en una serie de pasos que normalmente un escritor debe recorrer para llegar a producir un texto escrito, dicho proceso se ve afectado por el tema sobre el cual hay que redactar, por el tipo de texto (carta, ensayo, novela, entre otros) y por el medio en el que se escribe (papel y lápiz, mensajería instantánea – chat, documento de Word u otros) (Harmer, 2004). Los escritores se mueven adelante y atrás durante todo el proceso de escritura ya que siempre está presente la reflexión sobre lo que se quiere transmitir y lo que se está incluyendo en el escrito. Asimismo la escritura le da la oportunidad al estudiante de desarrollar su creatividad e imaginación, a la que Gaffield-Vile denomina escritura creativa y la define como “a journey of self-discovery, and self-discovery promotes effective learning”⁶ (en Harmer, 2001, p.31).

Hay que destacar también que la escritura es una actividad cooperativa y una clase de inglés puede propiciar que tanto profesores y alumnos se beneficien de la presencia de otros. Así por ejemplo, la corrección de un trabajo escrito en grupo,

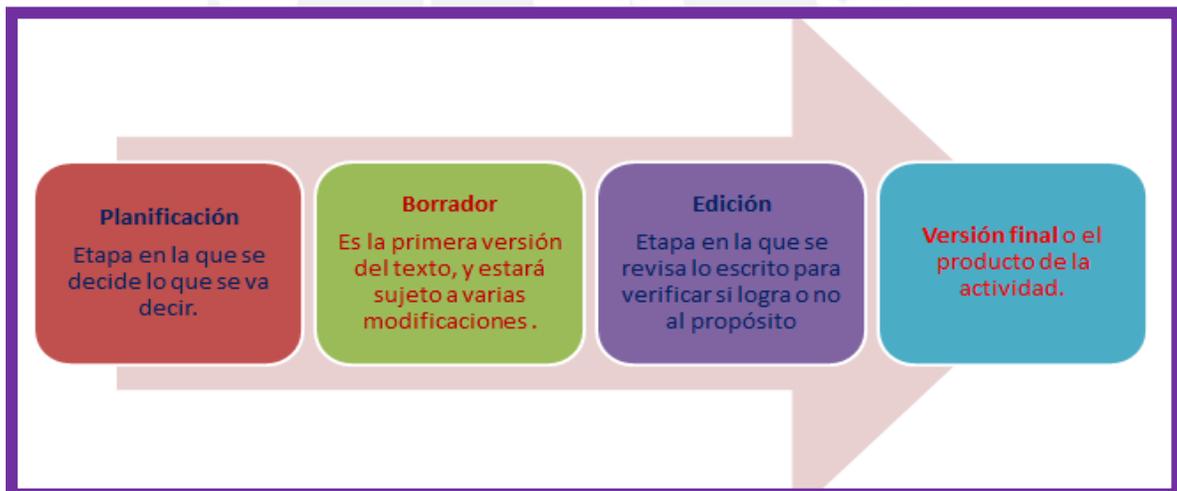
⁶ “un viaje de auto-descubrimiento, y el auto-descubrimiento incentiva un aprendizaje efectivo”.

le permite al profesor evaluar y dar al grupo una retroalimentación más detallada y constructiva que dar un comentario individual a cada estudiante (Boughey, en Harmer, 2001). En la escritura grupal además los estudiantes pueden llegar a producir escritos que probablemente no hubieran podido construir de manera individual.

1.3.2. Etapas del proceso de redacción

El enfoque de la escritura centrada en el proceso demanda que los escritores pongan especial atención a las distintas etapas por las que todo texto escrito debe atravesar. Harmer (2004) sugiere cuatro etapas en este proceso:

Figura 2. Diferentes etapas del proceso de redacción



Fuente: Elaboración propia, con base en Harmer (2004, p. 5)

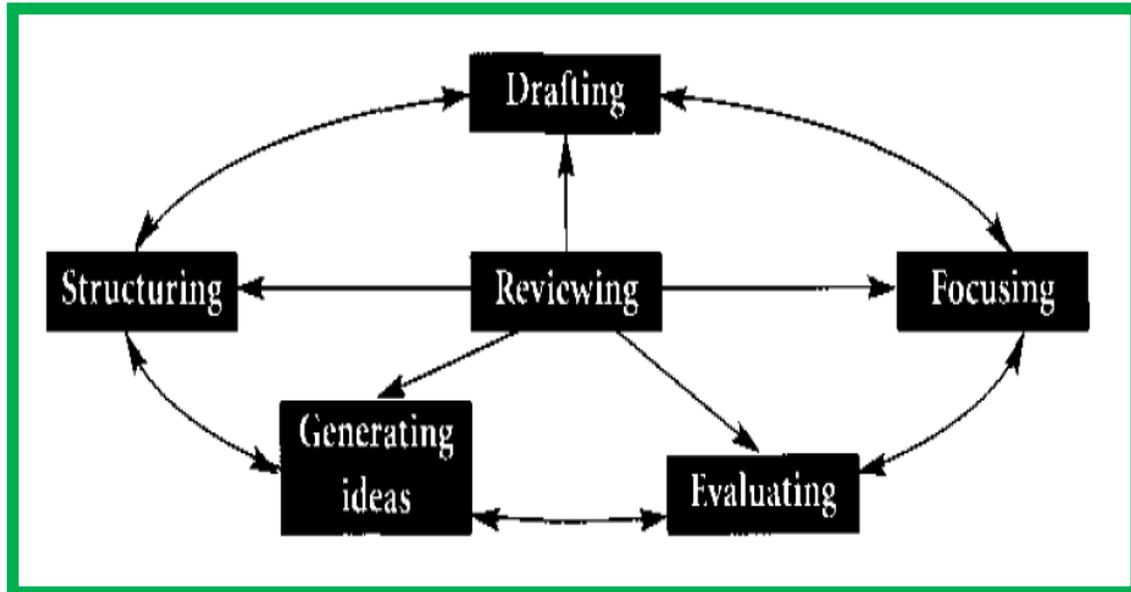
1. **La planificación:** es la etapa previa a la escritura, en la que los escritores deben considerar tres aspectos importantes. El primero, el propósito de su redacción, que determina el tipo de texto que van a producir, el lenguaje que van a utilizar y la

información que van a incluir. El segundo, la audiencia o a quienes va dirigido el escrito, porque permite escoger la forma y el tipo de lenguaje que van a emplear, más o menos formal. Finalmente, se debe considerar la estructura del contenido o cuál es la secuencia más adecuada de hechos, ideas o argumentos (Harmer, 2004).

2. **El borrador:** es la primera versión del texto escrito donde se desarrolla las diferentes partes del esquema planeado. Durante esta etapa pueden ir generándose diversos borradores que irán revisándose y editando durante todo el proceso.
3. **La revisión, edición y reflexión:** en esta etapa se analiza el contenido, se corrigen los errores, se reorganizan algunas partes (llevando párrafos de un lugar a otro, agrupando mejor) para que el significado sea más claro o más interesante y se suprime lo que no es apropiado. Para hacer de la revisión una actividad más sencilla se pueden plantear preguntas como: *¿Está claro el tema? ¿Tiene sentido lo que se ha escrito? ¿Es interesante? ¿Se han elegido bien las palabras para explicar el tema, para corresponder al propósito de la escritura y para llegar a la audiencia? ¿Damos ideas generales y detalles? ¿Hay una buena progresión, están los contenidos ordenados?, entre otras.*
4. **La versión final:** Es el producto final que será enviado o publicado a los lectores. Se presenta generalmente después de haber hecho varias revisiones y correcciones en un formato limpio o bien presentado.

Aunque parece ser un proceso lineal, no es así, es más bien circular, como lo presentan White y Arndt (en Harmer, 2001, p. 258) en el siguiente diagrama:

Figura 3. El proceso de escritura para White y Arndt



Fuente: Harmer (2001, p. 258)

Siguiendo este diagrama, “structuring” es ordenar la información y experimentar con distintos órdenes, “focusing” es asegurarse de que el mensaje que se pretende hacer llegar se entienda así como se desea, y “generating ideas and evaluating” es revisar las distintas versiones que se dan a lo largo del proceso.

En resumen, la escritura es una de las habilidades que ocupa un lugar primordial en el proceso de enseñanza – aprendizaje del idioma inglés, pues es un instrumento para la comunicación, que muchas veces se da sólo a través de ella, y es uno de los objetivos que debe alcanzar el estudiante de inglés para ser competente en el uso del idioma.

1.3.3. Actividades y tareas en la enseñanza de la producción escrita

La enseñanza de las habilidades productivas como la escritura agrupa una serie de actividades que deben planificarse cuidadosamente para hacer este proceso

significativo. Se inicia comúnmente una sesión de aprendizaje centrada en la producción escrita, con una actividad denominada “Lead –in”⁷, que busca generar el interés de los aprendices en el tema, activar sus conocimientos previos y predecir el lenguaje que necesitarán en el resto de actividades. En un segundo momento, los docentes brindan a los aprendices la información necesaria para el desarrollo de una actividad, ejemplificando y/o demostrando cómo llevar a cabo la actividad, a esta etapa se la conoce como “set the task”⁸. La tercera parte es de monitoreo del trabajo de los estudiantes de parte del docente para comprobar si han comprendido los objetivos de la actividad establecida. Cuando las actividades de aprendizaje finalizan, se lleva a cabo la cuarta etapa en la que los docentes realizan la retroalimentación destacando los logros alcanzados y sugiriendo mejoras en determinados aspectos de la producción. El proceso de enseñanza de la producción escrita finaliza con la asignación de tareas o actividades relacionadas al tema trabajado en las primeras etapas (Harmer, en House, 2011).

Otros autores como Linse y Nunan (en Linse, 2005) denominan a estas distintas fases que el docente debe considerar en la planificación de una sesión orientada a la producción escrita como:

- Prewriting: Es una actividad simple como dibujar un diagrama, hacer preguntas al estudiante o hacer que piensen acerca de algo que está sucediendo actualmente, con el propósito de otorgar al aprendiz el tiempo suficiente para que se prepare y reciba la orientación necesaria para unir y amalgamar sus ideas antes de iniciar la redacción.

⁷ “introducción”

⁸ “fijar o establecer la tarea”

- Writing: Es plasmar las ideas en el papel. Estas ideas pueden reacomodarse o editarse más adelante.
- Revising: En esta fase los docentes revisan el trabajo de sus estudiantes para otorgarles su respectiva retroalimentación, la misma que también puede conseguirse de la revisión entre compañeros.
- Editing: Es la parte del proceso de redacción en la que el docente ayuda a sus alumnos a encontrar y corregir sus propios errores. Para esta actividad, Linse recomienda utilizar las listas de cotejo porque le señalan a los aprendices qué es lo que tienen que encontrar en sus propios textos o en los de sus compañeros, con respecto a la gramática, la puntuación o la ortografía.
- Publishing: Se refiere a poner la versión final del escrito en un formato que pueda ser compartido con los lectores.

En lo que se refiere a las tareas o tipos de composición que pueden asignarse a los estudiantes del idioma inglés, Byrne (en House, 2011) sugiere asignaciones para los diferentes niveles de aprendizaje:

- En los primeros niveles se pueden producir textos como: cuestionarios, diálogos, crucigramas, diarios, descripciones.
- Para los niveles intermedio y avanzado sugiere actividades escritas que promuevan la resolución de problemas, la redacción de instrucciones para un juego, la construcción de mapas mentales, o la creación de historias.

En clase, la escritura puede ser utilizada además como preámbulo de otras actividades o como parte de una actividad más extensa cuyo objetivo puede ser la

práctica de otras habilidades como la producción oral o la comprensión auditiva (Harmer, 2004).

En definitiva, la promoción de la escritura y el diseño de actividades que se enfoquen en la práctica de ésta no tienen que estar orientadas necesariamente a enseñar al aprendiz a escribir, éstas pueden muy bien orientarse a la práctica de las distintas facetas del idioma inglés.

1.4. Los métodos y estrategias de enseñanza orientados hacia la escritura

La estrategia educativa es un plan para lograr los objetivos de aprendizaje, e implica métodos, medios y técnicas a través de los cuales se asegura que el alumno logre realmente el conjunto de objetivos de aprendizaje determinados por la misma estrategia (Salinas, 2004). Monereo (1994) define las estrategias como procesos de toma de decisiones conscientes por la cuales el estudiante elige los conocimientos que necesita para satisfacer una demanda o alcanzar un objetivo.

Brown (en Gonzáles y Mejía, 2010) define por su lado a las estrategias, como métodos que las personas utilizan para la solución de problemas, explica que cada individuo puede hacer uso de una variedad de procesos que le faciliten la solución del mismo.

Cabe distinguir entre estrategias de enseñanza y estrategias de aprendizaje. Las primeras le corresponden al profesor quien selecciona, organiza y secuencia una serie de actividades educativas que aseguren el aprendizaje del estudiante quien a su vez hace uso de estrategias que le permitan el acceso y la adquisición de conocimiento.

Respecto a la enseñanza podemos encontrar diversos métodos, técnicas y procedimientos, los mismos que varios autores forman en conjunto las estrategias didácticas. Entre los métodos didácticos, citaremos a Carrasco (1997) para identificar y explicar a los más conocidos.

1.4.1. Métodos de enseñanza individualizada

Como no existen dos estudiantes iguales en cuanto a capacidades, aptitudes y actitudes, la enseñanza es un proceso individual y el estudiante aprende mejor cuando estudia a su propio ritmo, cuando conoce su progreso y puede verificar de forma inmediata el resultado de su trabajo, cuando se siente motivado e interesado y cuando puede asociar lo que está aprendiendo con aquello que ya conoce. Para Carrasco (2004, p.27), “el fundamento de la educación personalizada es la consideración de la persona, en su unidad y totalidad”

Entre algunas de las técnicas didácticas de enseñanza individualizada están:

- *El método de enseñanza por medio de fichas*
- *La técnica del portafolio*
- *La interrogación didáctica*
- *El método de enseñanza programada*

1.4.2. Métodos de enseñanza socializada

El objetivo del empleo de estos métodos es la integración social, el desarrollo de aptitudes de trabajo en equipo y el respeto hacia las demás personas. Para Rica, Ruiz y Menéndez (s/f) la enseñanza socializada permite el trabajo en grupo de acuerdo a las preferencias y posibilidades del estudiante y lo induce a realizar tareas que beneficien al grupo, para ello existen ciertas condiciones como: el sentido de pertenencia a un grupo condiciona el comportamiento individual, y la idea de satisfacción de necesidades sólo mediante el trabajo en equipo.

Algunas de las técnicas didácticas de enseñanza socializada se conocen como:

- *La técnica del debate*
- *La técnica del seminario o panel*
- *El método del trabajo en grupo*

- *Las técnicas del trabajo cooperativo: el rompecabezas, el tándem, la discusión controversial.*
- *El método de redescubrimiento en equipo*
- *La técnica de estudio de casos*

Con respecto al proceso de enseñanza - aprendizaje de idiomas, fueron Rubin y Wenden quienes clasificaron las estrategias en los siguientes grupos:

1.4.3. Estrategias cognitivas

Son aquellas que se relacionan directamente con la manipulación del material. Rubin las define como los pasos a seguir en la solución de un problema que requiere el análisis directo del material (Wenden & Rubin, en Ha, 2008). Entre ellas ubica a:

- *Clarificación/verificación*
- *Inferencia inductiva*
- *El razonamiento deductivo*
- *La práctica*
- *Memorización*
- *El monitoreo*

1.4.4. Estrategias meta-cognitivas

Estas estrategias requieren de planificación y evaluación constante del aprendizaje por parte del propio alumno. Según la clasificación de Rubin (en Wenden y Rubin, 1987, p. 25) se utilizan para regular y auto-dirigir el aprendizaje de idiomas, y entre ellas se encuentran:

- *La planificación*
- *La priorización*
- *El planteamiento de metas y objetivos*
- *La autogestión*

1.4.5. Estrategias comunicativas

Las estrategias de comunicación permiten al alumno continuar la comunicación cuando se le presente alguna dificultad debido al conocimiento inadecuado de la lengua, concediéndole la oportunidad de permanecer más tiempo en contacto con el idioma (Rubin, en Wenden y Rubin, 1987).

1.4.6. Estrategias socio-afectivas

Las estrategias sociales se definen como aquellas que requieren la participación activa de los alumnos para optimizar el aprendizaje ya que al hacer uso de ellas, los alumnos ponen en práctica sus conocimientos. Para O'Malley (en Ha, 2008) las estrategias socio -afectivas son aquellas que le permiten al aprendiz de un idioma manejar sus emociones o su interacción con los demás.

Entre las estrategias socio-afectivas propuestas por Rubin y O'Malley (en Ha, 2008) se encuentran:

- *La creación de oportunidades para practicar:*
- *La disminución de los niveles de ansiedad y estrés mediante la relajación, respiración profunda y meditación.*
- *Alentarse uno mismo*
- *La cooperación*
- *El pensamiento positivo o motivacional*

1.5. Las estrategias didácticas centradas en la escritura

Si buscamos que los aprendices de un idioma extranjero sean capaces de escribir en este segundo idioma, se requiere del empleo de métodos o estrategias que les permitan adquirir las distintas habilidades secundarias o “sub-skills” relacionadas con la forma y el contenido en la producción de textos. Tradicionalmente se considera que los aprendices del idioma inglés deben pensar enteramente en este segundo idioma al momento de producir un texto escrito, pero para algunos autores como Mohan & Lo, Das, Eldelsky y Jones & Tretoe (en Kroll, 1990) los escritores transfieren las habilidades y estrategias que bien o mal han aprendido en la adquisición de su primer idioma. Siguiendo esta argumentación consideramos que para la enseñanza de la producción escrita, que abarca aspectos cognitivos, sociales, afectivos y motivacionales según Lacon y Ortega (2008) los docentes de inglés pueden emplear estrategias de enseñanza de escritura que comúnmente se utilizan en la enseñanza del español y que hemos conceptualizado en el apartado anterior. A ello podríamos agregar algunas de las técnicas didácticas que consideramos que más se enfocan en la escritura:

1.5.1. La técnica de información e interacción

Con el empleo de esta técnica se pide al aprendiz anotar sus ideas y pensamientos en un diario, blog o cuaderno para luego compartir con sus compañeros en parejas o grupos mediante preguntas y comentarios. Para Barkley, Cross y Major (2007) esta técnica denominada por ellos “diarios para el diálogo” se hace especialmente eficaz cuando los escritores de los diarios son conscientes de que otra persona va a leer y comentar sobre sus anotaciones.

Cuando se trabaja en entornos virtuales o plataformas de enseñanza – aprendizaje, estos entornos se pueden utilizar como repositorios de la información

y los estudiantes pueden acceder a los blogs creados por todos sus compañeros, comentar sobre los contenidos e interactuar en tiempo real con ellos.

1.5.2. La técnica de la escritura colaborativa

Por medio de ésta los estudiantes redactan un texto de modo colaborativo sobre un tema en específico. El uso de wikis, por ejemplo permite la construcción de conocimiento basado en la asociación de conceptos y la interacción de los aprendices, y hace posible la creación de textos, los mismos que pueden ser complementados y corregidos por los estudiantes de forma conjunta.

1.5.3. La técnica del torbellino de ideas

El objetivo de esta técnica es desarrollar la imaginación y la creatividad del estudiante ya que lo impulsa a elaborar y desarrollar ideas originales, ingeniosas y que pueden servir de soluciones nuevas a un problema planteado. Esta técnica promueve además el trabajo en equipo y la actuación con autonomía, personalidad y originalidad (Carrasco, 1997).

1.5.4. La técnica de selección de contenidos relevantes

Con esta técnica se pide a los estudiantes que recopilen diversas lecturas y/o síntesis de un tema determinado, para luego elaborar un resumen sobre las razones por las cuales esas selecciones son importantes para el desarrollo del tema.

1.5.5. La técnica de la revisión por el compañero

El empleo de esta técnica posibilita a los estudiantes revisar críticamente y retroalimentar a sus propios compañeros sobre los textos escritos que han

elaborado, los mismos que pueden ser artículos, ensayos, párrafos u otros. En palabras de Barkley et al. (2007) por medio de esta técnica se desarrollan “las competencias de evaluación crítica que pueden aplicar a sus propios trabajos escritos” (p. 197), y para hacer más fácil esta tarea recomienda el uso de formularios de revisión los mismos que presentan un listado de características que los estudiantes deben buscar en los escritos de sus compañeros.

En este capítulo nos propusimos presentar la fundamentación teórica del proceso de enseñanza – aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera, a continuación presentaremos elementos que nos permitan entender el uso de las plataformas virtuales en la enseñanza – aprendizaje.



CAPITULO II

USO DE PLATAFORMAS VIRTUALES EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA - APRENDIZAJE

Con el surgimiento de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y su utilización en el ámbito educativo, en la actualidad podemos referirnos a los entornos virtuales de aprendizaje como espacios organizados especialmente con el propósito de que un aprendizaje se lleve a cabo (Barajas, 2003). Para Belloch (s/f) existen diversos entornos de formación virtual según la finalidad de los mismos, entre ellos los sistemas de gestión de conocimiento (LMS), a los que describe como entornos virtuales de aprendizaje (EVA). Por su parte, Barajas (2003) menciona que se puede considerar como un EVA *“desde un campus virtual sin interacción presencial hasta una clase convencional que utiliza herramientas telemáticas en el proceso de enseñanza y aprendizaje, siempre que los recursos sean accesibles fuera del horario regular y la clase asignada”* (p.4).

2.1. Aspectos conceptuales

Empezaremos subrayando que la incorporación de un EVA al proceso de enseñanza – aprendizaje produce cambios importantes en las formas de enseñar y aprender en comparación a la educación tradicional puramente presencial. Por tanto, consideramos necesario señalar algunos conceptos tales como:

2.1.1. Los entornos virtuales de enseñanza – aprendizaje

Se definen como instrumentos de mediación educativa o recursos que permiten tener una mayor circulación de contenidos entre los diferentes agentes que interactúan en el proceso de aprendizaje (Lara, Saigí, Duart, y Suárez, en Martínez y Fernández, 2012). Los investigadores Sharma & Barret (2007) los reconocen como plataformas informáticas diseñadas para asistir a los docentes en la administración de cursos en línea. Para ellos un entorno virtual está vacío hasta el momento en que los profesores crean y comparten materiales en distintos formatos como documentos en Word, presentaciones en Power Point, videos y audios, enlaces a internet, entre otros.

Para Dillenbourg (en Cebrián, 2003), el entorno virtual es además un espacio social que permite que los alumnos sean productores de la información, de tal forma que su experiencia de aprendizaje sea más valiosa que aquella que se da en ambientes puramente presenciales.

2.1.2. La enseñanza en un entorno virtual

La enseñanza virtual puede definirse como el proceso de enseñanza a distancia, estructurado en torno al uso de las TIC. En la educación superior, este tipo de enseñanza implica el rediseño del modelo instructivo. Siguiendo a Britain & Liber (en Scheuermann & Barajas, 2003) podemos señalar que en la enseñanza en entornos virtuales se distinguen dos aspectos fundamentales: el primero, el aporte de los EVA a la calidad y a la variedad de la enseñanza; y el segundo, la reducción de la carga administrativa y organizativa que usualmente recae en los docentes.

Estas nuevas formas de entender el proceso de enseñanza tienen efectos en el perfil y las competencias de los docentes. Es decir, el docente se transforma de trasmisor de conocimientos a tutor, facilitador u orientador académico de un sistema de aprendizaje virtual. Para Arboleda (2005) todo docente TIC debe tener cuatro competencias básicas:

- 1) Conocimiento del tema de la materia que orienta;
- 2) Manejo de métodos, técnicas y estrategias didácticas que garantice el aprendizaje de sus estudiantes y que propicie que el estudiante se sienta protagonista de su propio aprendizaje;
- 3) Habilidades para utilizar con propiedad los medios y herramientas tecnológicas, y para producir y manejar los medios y mediaciones telemáticas eficientemente.
- 4) Sentido de responsabilidad, compromiso y liderazgo con respecto al desarrollo integral del ser humano.

Adicionalmente, un docente que apoya su enseñanza en un entorno virtual, ejerce un rol más activo en el diseño, el desarrollo y la evaluación de una sesión de aprendizaje, así como en la reformulación de estrategias didácticas (Salinas, Pérez y De Benito, 2008). En este entorno, el docente es un tomador de decisiones porque planifica, programa y decide cómo se llevará a cabo la clase en función de las características que detecta en sus alumnos; y, replantea sus objetivos, tomando en cuenta los mensajes y las respuestas recibidas de cada uno de sus estudiantes.

En resumen, la clave de la enseñanza en entornos virtuales es orientar tanto la selección de los recursos más adecuados, mediante el estudio de sus

funcionalidades y posibilidades, como propiciar una adecuada interacción entre todos los componentes del proceso enseñanza – aprendizaje.

2.1.3. El aprendizaje en un entorno virtual

La concepción del aprendizaje ha cambiado en la sociedad del conocimiento, los objetivos de aprendizaje han pasado de un énfasis en la comprensión al énfasis en aspectos como el pensamiento crítico, la resolución de problemas y el aprendizaje colaborativo, es decir, el aprendizaje responde en la actualidad a una visión constructiva, desde la cual el individuo posee una estructura mental única a partir de la cual construye significados en la interacción social con su entorno, donde recibe la influencia del docente y de sus compañeros, además aplica el conocimiento adquirido en la solución de problemas en contextos reales (Arboleda, 2005).

El conocimiento que se adquiere a través de un entorno virtual de aprendizaje es una construcción cognitiva peculiar y posiblemente irrepetible. En este entorno, el alumno es mediador y protagonista de su propio aprendizaje. Ahí entran en juego sus intereses, sus experiencias personales, el conocimiento que ya posea y los procesos cognitivos que active. En otras palabras, el aprendizaje se orienta hacia una visión constructiva, cuyas variantes son para Dalgrano (en Finol, 2007):

- 1) *El constructivismo endógeno*: enfatiza la exploración del aprendiz.
- 2) *El constructivismo exógeno*: reconoce la función de la instrucción directa (profesor como mediador en el aprendizaje virtual), pero haciendo énfasis en que el alumno es constructor activo de su propio conocimiento.

- 3) *El constructivismo dialéctico*: enfatiza el papel de la interacción entre alumnos y profesores.

La construcción del conocimiento en entornos virtuales habrá de tomar en cuenta tres categorías planteadas por Winn (en Finol, 2007):

- Estrategias en línea diseñadas para ayudar a los estudiantes a construir conocimientos desde la información obtenida.
- Ayuda en línea, que para este autor se dividen en dos subcategorías: los salones de conversación virtual (chat, foro o correo electrónico) y los recursos adicionales en línea, como los enlaces establecidos en los hipertextos para proveer información adicional.
- La interacción y la guía sin conexión, propios del denominado “blended learning”, que propone discutir un tema en clase presencial o “cara a cara” con la finalidad de aclarar puntos. Posteriormente la discusión pasa a realizarse en círculos formales o informales de estudio fuera del salón de clase, con el propósito de ayudar a los estudiantes a profundizar en torno a los temas planteados y a establecer contacto con los demás aprendices.

En cuanto a la interacción en un entorno virtual de aprendizaje, éste dispone de herramientas de trabajo en equipo y de construcción conjunta de conocimiento. En consecuencia, promueve la interacción entre los estudiantes, el profesor y los compañeros. En la interacción profesor – estudiante, para Salinas (2004) es de suma importancia atender al cambio de rol del profesor, quien debe tener capacidad de auto-observación y auto-reflexión sobre su propia actuación, debe ser motivador, facilitador y conductor de los esfuerzos individuales y grupales de aprendizaje, y debe apoyar a sus estudiantes en su proceso de aprendizaje.

El realce de la interacción alumno – alumno es una de las ventajas del uso de los entornos virtuales de aprendizaje. Para Johnson, D. y Johnson, R. (s/f) la tecnología debe promover la cooperación entre los estudiantes y propiciar una experiencia compartida. Estos autores definen la cooperación como el trabajo conjunto para alcanzar objetivos compartidos, y el aprendizaje cooperativo como el uso instruccional de pequeños grupos de estudiantes que trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de sus compañeros. Al respecto, Salinas (2004) precisa que el aprendizaje colaborativo resalta el efecto del factor social sobre el aprendizaje porque para él la adquisición individual de conocimiento, actitudes y destrezas es el resultado de la interacción y el trabajo con otros.

Por consiguiente, en un entorno virtual, el proceso educativo se revalora por la interacción social que este tipo de entorno facilita, la misma que permite una mayor efectividad en la adquisición de capacidades cognitivas complejas.

2.1.4. La evaluación del aprendizaje en un entorno virtual

La evaluación se define como el “proceso sistemático de indagación y comprensión de la realidad educativa que pretende la emisión de un juicio de valor sobre la misma, orientado a la toma de decisiones y a la mejora” (Jornet, en Leyva, 2009, p.2), en otras palabras, puede entenderse como el modo planificado de verificar si los estudiantes han alcanzado los logros esperados en base a criterios objetivos y medibles; así mismo la evaluación se constituye como un medio para aprender.

Para evaluar el aprendizaje en un entorno virtual, es recomendable optar por la evaluación formativa de las actividades de los estudiantes, entendida ésta como el procedimiento de recoger, registrar y analizar, durante todo el proceso de

aprendizaje, la información necesaria del progreso y las dificultades de los estudiantes (Leyva, 2009).

Los docentes en la evaluación del aprendizaje, hacen uso de:

1. *Estrategias de evaluación:* Que son, para Díaz (2006), el conjunto de métodos, técnicas e instrumentos que elige el docente para obtener la información necesaria que le permita valorar el aprendizaje de un estudiante. Para una evaluación formativa, Leyva (2009) sugiere escoger una estrategia que integre la totalidad de la información recolectada y que apoye a la toma de decisiones continua respecto a la intervención educativa para el logro de los objetivos propuestos.
2. *Instrumentos de evaluación:* son las herramientas que permiten a los docentes obtener información del proceso educativo. Leyva (2009) detalla que entre los instrumentos más utilizados para la observación sistemática están:
 - ✓ La lista de cotejo, en donde se enumeran ordenadamente las características que permitan verificar si se alcanza el objetivo de aprendizaje planeado.
 - ✓ Las escalas de evaluación permiten verificar el grado en el que se presenta alguna característica o establecer jerarquías acerca de logro del objetivo de aprendizaje. Para el uso de este instrumento es importante definir la escala de medición para cada elemento a juzgar en la evaluación.

Además de lo señalado líneas arriba, creemos necesario considerar en el diseño de la evaluación del aprendizaje virtual la motivación del estudiante, la

retroalimentación al alumno indicando sus fortalezas, debilidades y aspectos de mejora durante todo el proceso de aprendizaje en el entorno virtual.

2.2. Los sistemas de gestión de contenidos

En el marco de la educación virtual, distintos autores reconocen a los llamados Learning Management Systems (LMS) o sistemas de gestión de aprendizaje como elementos fundamentales en el uso educativo de las TIC, cuya finalidad primordial es proporcionar a los estudiantes un ambiente de auto-aprendizaje donde se pueda también interactuar en escenarios dinámicos, eficientes y de fácil acceso. El origen de estas plataformas lo encontramos en la especialización sufrida por los Content Management Systems (CMS) o sistemas de administración de contenidos, que fueron diseñados para el aprendizaje a distancia (Boneu, 2007).

En la actualidad representan un elemento fundamental en el uso educativo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y son parte importante en los modelos actuales de formación en red por las ventajas que ofrecen en la gestión de las actividades formativas, en la creación y distribución de entornos virtuales de aprendizaje de forma más sencilla, en la integración de materiales y herramientas de comunicación y colaboración, además de ampliar el mercado educativo, bajo las modalidades de educación virtual o semi-presencial (blended).

2.2.1. Oportunidades que derivan del uso de los sistemas de gestión de contenidos

Son variadas las oportunidades que pueden ofrecer los entornos virtuales, entre ellas Sharma & Barret (2007) distinguen:

- ✓ La colaboración y el andamiaje para el aprendizaje, es decir, cómo los aprendices trabajan juntos y se apoyan entre ellos para alcanzar el logro de aprendizaje.
- ✓ La reflexión.
- ✓ El desarrollo de habilidades de pensamiento.
- ✓ La comunicación e interacción entre estudiantes de diversas partes del mundo a través de internet.

2.2.2. Formas de trabajar con un sistema de gestión de contenidos

El trabajo colaborativo es la principal forma de trabajo en un sistema de gestión de contenidos o plataforma educativa. Consiste en la adquisición por parte de los estudiantes de habilidades tales como “el trabajo en grupo, la formación de equipos de aprendizaje o el desarrollo de actitudes de cooperación” (Modéjar, Vargas y Meseguer, en Martínez y Fernández, 2011), unidas al desarrollo de habilidades sociales, al establecimiento de relaciones individuales y colectivas.

En un entorno en donde se promueve el aprendizaje colaborativo, es tarea de los docentes decidir los objetivos de aprendizaje de una lección sean éstos académicos y/o sociales, el tamaño de los grupos de trabajo, el método de asignación de los grupos, los roles de los estudiantes y los materiales necesarios para conducir la lección. Además deberán explicar claramente la tarea, las responsabilidades individuales y las habilidades sociales que se esperan, monitorear el aprendizaje de los estudiantes e intervenir en los grupos para asistir en la tarea o ayudar a incrementar las habilidades interpersonales de los estudiantes; y evaluar el aprendizaje de tal forma que ayude a los estudiantes a comprender la eficiencia en la que han trabajado (Johnson, D. y Johnson, R., s/f).

2.2.3. El sistema de gestión de contenidos “CHAMILO”

El sistema de gestión de contenidos Chamilo⁹ es un software libre licenciado bajo la GNU General Public Licence o GNU/GPLv3, que garantiza a los usuarios la libertad de usar, copiar, modificar y compartir el software. El proyecto Chamilo fue lanzado por Yannick Warnier, fundador principal de la Asociación Chamilo que es una organización creada en el año 2010 en Bélgica. Entre sus principales funcionalidades se destacan:

- La gestión de cursos, usuarios y ciclos formativos,
- El seguimiento del proceso formativo de los usuarios,
- El aseguramiento de la continuidad de la plataforma y el acceso libre
- La incorporación de redes sociales de aprendizaje; y,
- La administración de recursos didácticos

La infraestructura técnica de Chamilo depende de un sistema denominado LAMP, que es un acrónimo utilizado para describir el sistema de infraestructura de internet que usa las herramientas: Linux como sistema operativo, Apache como servidor web, MySQL/MariaDB que es el gestor de bases de datos y Perl, PHP, o Python en los lenguajes de programación.

2.2.4. Herramientas didácticas de la plataforma Chamilo

A continuación describiremos algunas de las funcionalidades didácticas de Chamilo como campus virtual de la institución educativa materia de esta investigación.

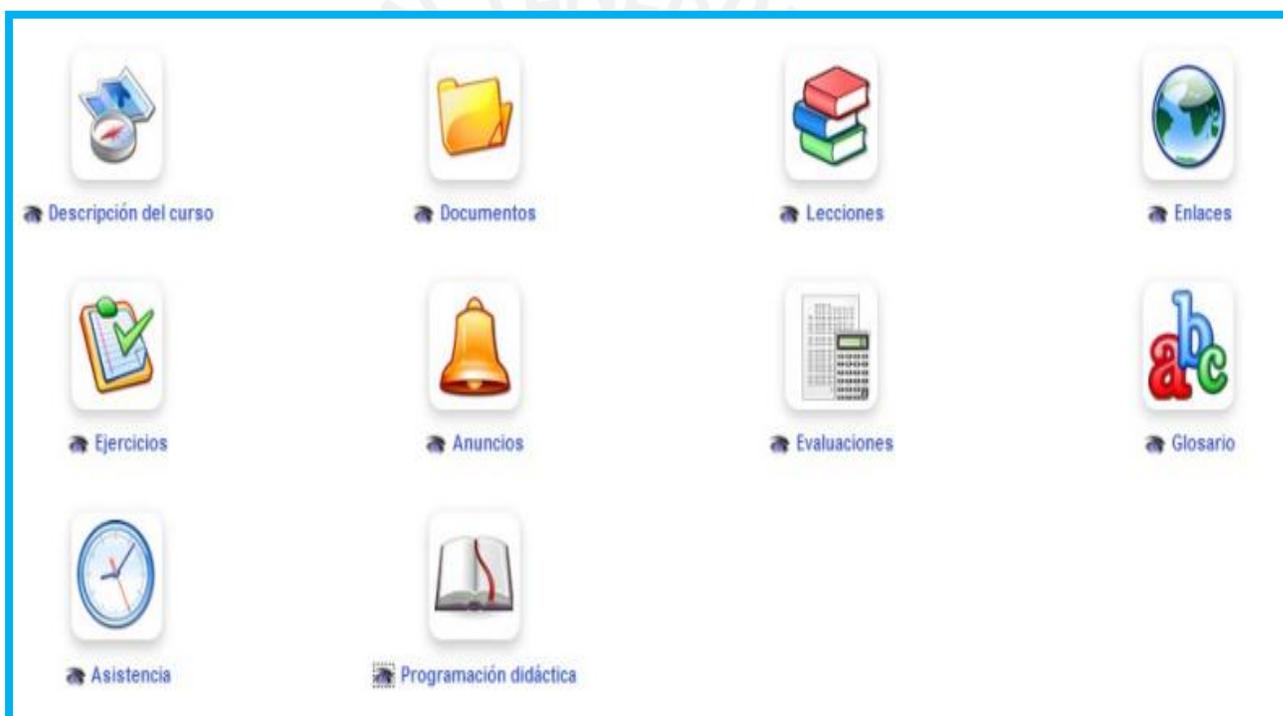
⁹ chamilo.org

A) Herramientas de creación y gestión de contenidos

Las herramientas de gestión de contenidos permiten administrar la información indispensable para la creación y seguimiento de un curso virtual en la plataforma Chamilo.

La siguiente imagen muestra los íconos y nombres de las herramientas de creación y gestión de contenido:

Figura 4. Herramientas de contenido de la plataforma Chamilo



Fuente: <https://campus.chamilo.org/chamilo-guia-profesor-es-1.9.pdf>

- 1) La herramienta de descripción del curso permite dar una idea previa al estudiante sobre su curso en Chamilo ya que sintetiza por ejemplo los objetivos, la metodología, las competencias a ser alcanzadas, los materiales y/o la estructura.
- 2) El ícono de documentos permite subir a la plataforma, materiales en distintos formatos (texto, audio, video, archivos HTML, imágenes y otros) los que pueden

ser o no accesibles a los estudiantes ya que cuentan con la función de visualizarlos u ocultarlos.

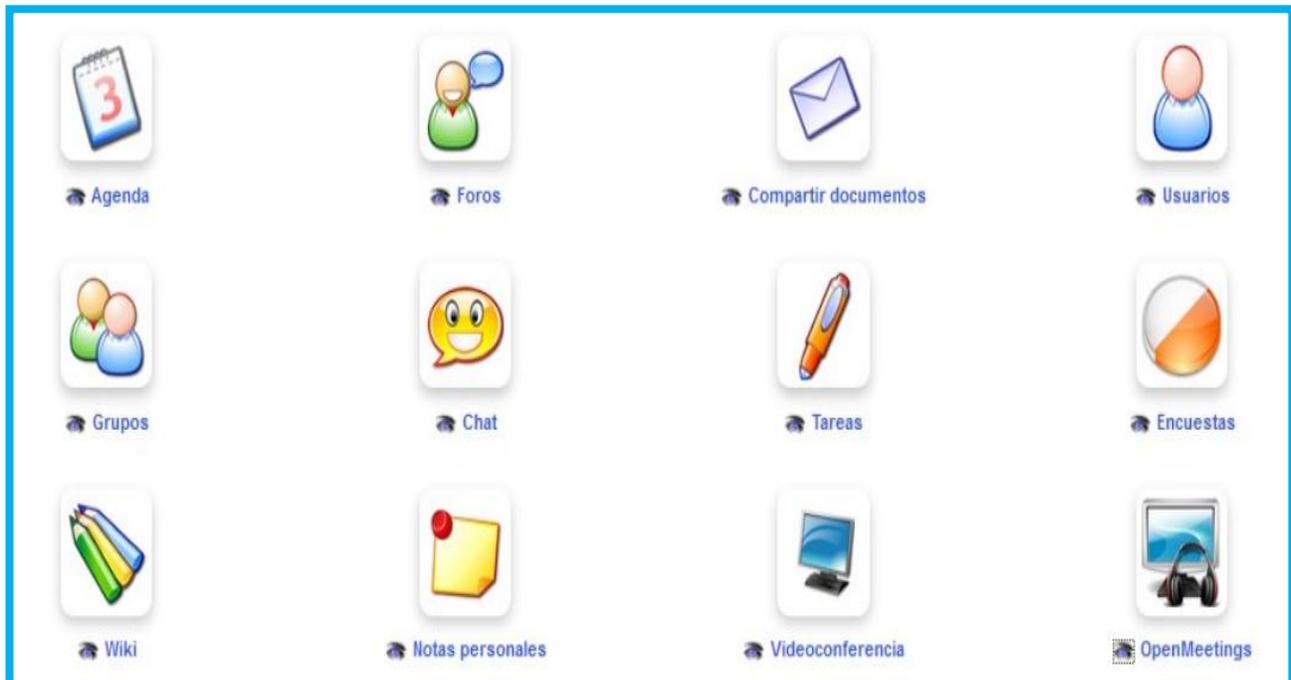
- 3) El itinerario de aprendizaje representado en la imagen anterior con el ícono de “lecciones” es la principal unidad educativa de Chamilo, porque aquí se crean unidades de aprendizaje en formato SCORM que integran contenidos multimedia, documentos y ejercicios en línea. Asimismo, Chamilo integra herramientas de grabación directa de audio, herramientas de creación y retoque de imágenes, además de Chamilo Rapid, que es una herramienta de conversión de presentaciones en Power Point o documentos en Word, a un formato SCORM.
- 4) En la sección enlaces se incorporan las direcciones electrónicas a las que el estudiante puede acceder para reforzar su aprendizaje.
- 5) Con la herramienta anuncios, los docentes pueden redactar, personalizar y configurar anuncios o notificaciones a sus estudiantes de tal forma que pueden visualizarse en la plataforma y enviarse a los correos de todos los usuarios o de alguno en específico.
- 6) La herramienta glosario permite añadir vocabulario y definiciones que pueden ser de utilidad para el estudiante y éstos pueden exportarse como archivo pdf o cvs.

Chamilo integra además las herramientas de registro de asistencia de los estudiantes y de programación del curso que se utiliza como un diario que indica cómo va avanzando el curso por ejemplo por tema.

B) Herramientas de comunicación, interacción y trabajo cooperativo

Son aquellas que permiten establecer formas de comunicación e interacción ya sean sincrónicas o asincrónicas, es decir, posibilitan que el docente y sus estudiantes se comuniquen e interactúen al mismo tiempo o en tiempos diferentes.

Figura 5. Herramientas de comunicación e interacción de la plataforma Chamilo



Fuente: <https://campus.chamilo.org/chamilo-guia-profesor-es-1.9.pdf>

Las herramientas de comunicación sincrónica con las que cuenta Chamilo son:

- 1) El chat, que permite el intercambio de mensajes entre el docente y los participantes de un curso, así como entre los mismo participantes.
- 2) El sistema de video conferencia Big Blue Button, que permite la interacción en tiempo real a través de audio y video, así como la visualización de presentaciones o el escritorio compartido. Esta función puede ser utilizada de

manera grupal, donde todos los participantes comparten la misma cámara web, o puede ser individualizada para que un alumno se conecte con su profesor.

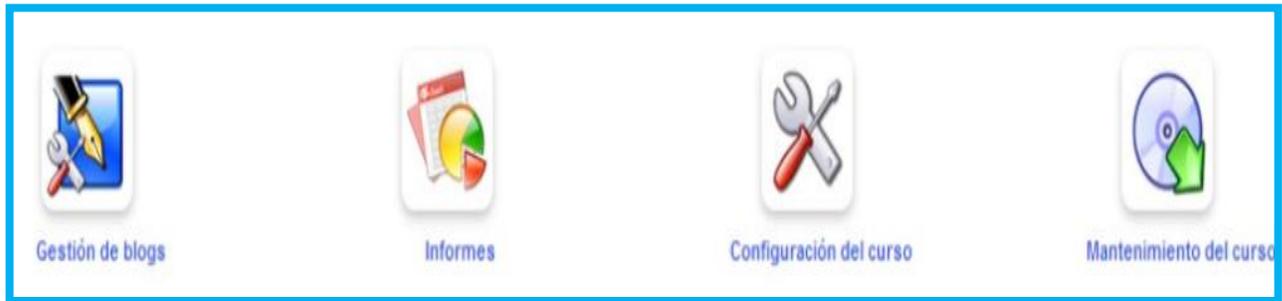
Entre las herramientas de comunicación asincrónica se encuentran:

- 1) El Foro de discusión, que permite el intercambio de mensajes por categorías o temas de conversación (threads), organizados cronológicamente durante el tiempo que dure un curso o que estime el profesor. Puede permitir también adjuntar archivos (de un determinado tamaño) al mensaje.
- 2) Las wikis, que facilitan la elaboración de documentos virtuales de forma colaborativa. Esta forma de construcción de conocimiento ya no se apoya sólo en las fuentes clásicas, sino que es posible encontrar una amplia variedad de aportes y conceptualizaciones.
- 3) La red social, que cuenta con un servicio de mensajería y la opción de agrupar a los estudiantes e invitarlos a formar redes de amistad con propósitos educativos. Cada usuario dispone de un perfil propio en donde puede publicar su información e intereses personales, además de agregar y comunicarse con los demás participantes del curso.

C) Herramientas de administración

Estas herramientas están relacionadas con el registro, el acceso, y las restricciones en función de roles y competencias dentro de la plataforma virtual. Son de uso exclusivo del docente ya que posibilitan la inscripción o el retiro de los estudiantes de un curso.

Figura 6. Herramientas de administración



Fuente: <https://campus.chamilo.org/chamilo-guia-profesor-es-1.9.pdf>

- 1) Con la herramienta de gestión de blogs de asignaturas el docente gestiona y lleva a cabo proyectos colaborativos a través de tareas que se van incorporando en la sección de calendario.
- 2) Los informes son sumamente útiles para el docente porque le muestran el trabajo que vienen desarrollando sus alumnos en la plataforma. La información incluye las tareas desarrolladas y el tiempo invertido en las mismas.
- 3) La configuración del curso abarca patrones como: el acceso al curso, la configuración del chat, los derechos de los usuarios, las notificaciones por e-mail, la configuración de herramientas de programación didáctica y la configuración de lecciones.
- 4) Con la herramienta de mantenimiento del curso se deberían realizar copias de seguridad posibles de exportar en archivos. Se puede también importar copias y borrar contenidos y datos del curso.

D) Herramientas de evaluación y seguimiento

La plataforma Chamilo permite al docente y estudiante evaluar los conocimientos alcanzados. Para ello permite añadir y crear ejercicios, tareas y evaluaciones en línea cuya retroalimentación es inmediata para el estudiante, generando al mismo tiempo

informes de evaluación para el docente, donde se detallan las respuestas ingresadas por los estudiantes, y estadísticas sobre el uso que se hace del sistema.

Además incorpora la herramienta de “encuestas” que permite agregar preguntas de opción múltiple, si / no, lista desplegable y otras opciones. Al igual que las anteriores herramientas, genera informes que permiten el análisis de los resultados obtenidos.

E) Herramientas soporte técnico en línea

En lo que respecta al soporte virtual, la institución educativa materia de nuestro estudio ha habilitado la opción de acceder a tutoriales en línea en forma de documentos o videos, así como a información de preguntas frecuentes y una dirección de soporte técnico en línea.

Luego de argumentar sobre las características, usos y oportunidades de los sistemas de gestión de contenidos, en particular de la plataforma de aprendizaje virtual Chamilo, procederemos a unir nuestras bases teóricas iniciales para fundamentar acerca de la enseñanza de la producción de textos escritos en el idioma inglés con el uso de un entorno virtual de aprendizaje como Chamilo.

CAPÍTULO III

LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA EN EL IDIOMA INGLÉS EN UN ENTORNO VIRTUAL DE APRENDIZAJE

Constituir un entorno didáctico exitoso es asegurar que los estudiantes se encuentren motivados para aprender (Hansson, 2005). Este autor, destaca además que la didáctica virtual entendida como un método y un ambiente de aprendizaje está enraizada en una actividad teórica y socio-cultural. Basándose en la teoría de Vygotsky, Hansson considera que el aprendizaje colaborativo y el intercambio verbal, propios de la instrucción virtual, son el prerrequisito para el aprendizaje y el desarrollo de la competencia en el idioma inglés. En la teoría socio-cultural existe la noción de artefactos mediadores para el aprendizaje (dentro de los que se puede considerar al lenguaje, los símbolos, las herramientas para conectar al ser humano con el mundo, etc.), los que ayudan a mejorar los procesos de aprendizaje, análisis, reflexión y creatividad. Conectaremos a estas ideas lo señalado por Salinas (2004) para quién los métodos educativos y las técnicas didácticas deben priorizar la creatividad, el aprendizaje por descubrimiento y el uso de las TIC.

3.1. Los aportes de la Web 2.0 a la producción de textos

Las aplicaciones de internet que facilitan la participación, colaboración e interacción entre los usuarios en línea son las denominadas herramientas de la Web 2.0, por ello que varios autores coinciden en llamarla la Web social. Estas herramientas hacen posible que internet sea un espacio no sólo de lectura, sino también de escritura, fomentando en los aprendices de este modo la producción de contenido, no de modo individualizado, sino más bien colaborativo. Por ello, su uso para la enseñanza de un idioma como el Inglés,

puede ciertamente resultar beneficioso, ya que como lo señalan Sharma y Barrett (2007), el uso de la tecnología y el internet en la enseñanza de un idioma puede ser motivador para los estudiantes, ya que a la mayoría de ellos les agrada utilizar el computador durante el proceso de aprendizaje porque pueden desarrollar una variedad de ejercicios multimedia y porque pueden seleccionar su propio modo y ritmo de trabajar con dicho material. Otros autores mencionan por su lado que entre los aportes más positivos está la interactividad que promueven los ejercicios en línea, es decir, implicar a los aprendices en ejercicios que permitan ejercer una interacción entre el ordenador y el usuario, así como entre los usuarios conectados, agregando así variedad a la clase y ofreciendo la posibilidad de repasar el idioma de diferentes formas y con actividades de aprendizaje diversas.

Así mismo, el uso de la tecnología y el internet fuera del aula hace a los estudiantes más autónomos en su aprendizaje ya que les da la posibilidad de escoger y evaluar individualmente entre diversos materiales que se encuentran disponibles en la web, además facilitarles la planificación de sus actividades de aprendizaje.

Finalmente, otro aporte importante es la inmediatez en la retroalimentación, es decir, los comentarios, sugerencias y correcciones que los estudiantes deben recibir por parte del profesor luego de presentar su producto escrito.

3.1.1. Herramientas de la Web 2.0 que promueven la producción de textos

En la actualidad hay una variedad de herramientas disponibles en internet que facilitan el desarrollo y la mejora de la habilidad escrita en el idioma inglés, y que además promueven y favorecen el aprendizaje colaborativo.

Entre las que hayamos mayor utilidad tenemos a:

- ✓ Los blogs, weblogs o bitácoras: son publicaciones digitales a las que se acceden a través de la web de forma gratuita y cuyo contenido se encuentra

dividido en textos escritos o posts organizados cronológicamente por orden inverso.

El uso de un blog para la enseñanza del idioma Inglés supone emplearlo como una extensión de lo que se trabaja en clase ya que debido al límite de tiempo en una clase presencial, éste se constituye en un espacio donde los estudiantes pueden escribir, personal o colectivamente, de forma periódica y practicar así la gramática, la ortografía y las estrategias de redacción.

Entre las versiones educativas de los blogs se encuentran los blogs de asignaturas, en los que el docente publica noticias del curso, propone actividades, agrega imágenes y diagramas que para Sharma y Barret (2007) resultan útiles para la enseñanza de nuevos contenidos, y recibe al mismo tiempo comentarios de sus estudiantes. Existen además los weblogs individuales y grupales, aquí los estudiantes escriben de forma periódica sobre las temáticas establecidas por el docente, siguiendo las estructuras de redacción establecidas y con el apoyo y seguimiento permanente de su profesor.

- ✓ Las wikis: son espacios virtuales de trabajo colaborativo que permiten la creación colectiva de contenidos, los mismos que están en construcción permanentemente ya que sus autores pueden ir agregando ideas que van surgiendo o corrigiendo conceptos ya publicados. Al aprendiz del idioma inglés le permite contar un espacio para transitar por las distintas facetas del proceso de redacción, como son la lluvia de ideas sobre el tema a redactar, el primer borrador del texto, la versión revisada para llegar finalmente a la última versión. Las wikis personales le proporcionan al estudiante la facultad de auto-

corregirse individualmente o ayudándose con sus compañeros ya que siempre están abiertas a las colaboraciones de los usuarios.

Para los docentes, las wikis se constituyen en portafolios digitales para almacenar las producciones escritas de sus estudiantes, las mismas que pueden servir posteriormente para presentar modelos o para la reflexión sobre el proceso de redacción.

- ✓ Las plataformas de comunidades en línea: entre ellas están Scribd, YouTube, Flickr, Google Docs, Slideshare, entre otros. Estas herramientas de la Web 2.0 son de acceso gratuito y se constituyen como redes sociales que permiten a sus usuarios acceder a servicios tales como el alojamiento de documentos en diversos formatos (doc, ppt, xls, pdf, etc.), videos, audios y fotografías; y, la creación de comunidades de personas que participan activamente comentando y compartiendo contenidos.

Estas plataformas o sitios web le dan al aprendiz de inglés la opción de publicar y comentar en el idioma meta, poniendo así en práctica lo aprendido en clase, de manera más coloquial haciendo uso de un lenguaje cotidiano y conversacional. Del mismo modo le permiten aprender de los comentarios de los demás usuarios, en especial de los hablantes nativos del idioma inglés, de quienes pueden tomar expresiones y frases idiomáticas.

3.1.2. Otras herramientas virtuales que facilitan la producción escrita

El uso de un entorno virtual en la enseñanza de la escritura permite proveer al estudiante de herramientas de comunicación asíncrona, como el correo y el foro, o síncrona, como el chat o la mensajería instantánea (Sharma y Barrett, 2007).

Para aprovechar estas herramientas, los docentes pueden elaborar actividades de producción escrita orientadas por ejemplo a incrementar el conocimiento de la naturaleza de los correos, diseñando una actividad en la que los estudiantes tomen conciencia de que esta forma de comunicación combina un lenguaje formal e informal, además de abreviaciones y formas especiales de expresión como son los “emoticons”. En la comunicación con sus estudiantes por correo electrónico, se le otorga un auténtico propósito a la escritura, además los mensajes pueden ser copiados y editados de manera sencilla, brindando al docente la posibilidad comentar, sugerir o corregir algún error, resaltándolo con diversos colores, de tal forma que el aprendiz pueda identificar fácilmente qué tipo de error ha cometido y modificar inmediatamente.

Sharma y Barret (2007) resaltan también la utilidad de los foros para promover la precisión gramatical o “accuracy” y el uso correcto del vocabulario en la redacción en el idioma inglés, ya que esta forma de comunicación asíncrona le da más tiempo al estudiante de pensar en qué, cómo y con qué palabras va expresar sus ideas en el texto que publicará como entrada en el foro, desarrollando así la habilidad de argumentación.

Por el lado de la comunicación síncrona, el chat o la mensajería instantánea, desarrolla en los estudiantes fluidez para la comunicación oral y escrita porque brinda la posibilidad de desarrollar y mejorar sus habilidades comunicativas, así por ejemplo, si en una sesión de conversación escrita, el receptor no comprende lo que su compañero ha redactado, obliga al autor a parafrasear su propio mensaje, a lo que denominan Sharma y Barret, (2007) negociación de significado, en otras

palabras, en un diálogo, los dos interlocutores se ponen de acuerdo sobre el sentido y el significado de las expresiones que emplean.

Por otro lado, las sesiones de chat pueden guardarse para ser impresas y analizadas en la clase presencial de tal forma que se pueda hacer llegar una retroalimentación positiva al estudiante.

3.2. La evaluación de la producción escrita en un entorno virtual

La evaluación en un entorno virtual podemos entenderla en tres dimensiones: como la evaluación del aprendizaje, la evaluación para el aprendizaje y la evaluación como aprendizaje (Barberá, 2006). Esta primera forma de evaluación la define el autor como el *“fruto de la aplicación de la función más normativa y social de la evaluación”* (p.6), en otras palabras, se refiere a la pura evaluación de resultados que puede determinar que un estudiante es o no capaz de saber delante de la sociedad y de ser parte de un ámbito social (Barberá, 2006). La segunda forma de evaluación para este mismo autor, se puede entender como el fruto del diálogo entre el profesor y sus alumnos, cuyo soporte principal es la retroalimentación y el aprovechamiento que hagan de ella los estudiantes; y la tercera forma de evaluación la comprende como la evaluación donde se lleva a cabo la reflexión y el análisis de las propias prácticas educativas desarrolladas por los estudiantes, con el objetivo de auto-regular el aprendizaje.

Consideramos que la evaluación de la producción escrita en un entorno virtual debe ser como la segunda forma propuesta por Barberá, ya que notamos que el seguimiento permanente del progreso del estudiante es sumamente significativo por las características propias del proceso de redacción que transcurre por diversas etapas en las que el docente va revisando y comentando positivamente la producción del alumno, más aún si se trata de un curso de Inglés puramente virtual en donde no hay oportunidad para el docente de

encontrarse presencialmente con sus estudiantes. Además la retroalimentación le da la posibilidad al profesor de mantener a sus alumnos motivados y orientados durante todo el proceso de redacción.

Para registrar este seguimiento de los progresos del estudiante, las plataformas virtuales como Chamilo, elevan informes del progreso, donde se registra por ejemplo el número de ingresos a la plataforma, las tareas asignadas y las entregadas con sus respectivas calificaciones y la opción de editar en el mismo documento o en un archivo distinto, además se cuenta con el registro del tiempo invertido en la ejecución de las actividades de la sección de itinerario de aprendizaje. Con toda esta información, el docente debe llevar incluso un control estadístico de cada alumno porque además de ser una fuente principal de información para la evaluación, permite reforzar la enseñanza en los aspectos más débiles del aprendizaje (De Benito, en Ballesteros, López y Torres, 2004).

No hay que olvidar además a la auto-evaluación, los entornos virtuales, mediante las pruebas, tests o actividades que se pueden elaborar en estos, posibilitan al alumno auto-valorar sus conocimientos y habilidades, y hacer un seguimiento por cuenta propia de los logros alcanzados.

Por todo lo señalado en esta fundamentación teórica y en especial por la importancia que tiene el desarrollo de la habilidad escrita en un idioma extranjero con todas sus particularidades, fue que decidimos caracterizar el uso de una plataforma virtual en su afán de promover la escritura.

DISEÑO METODOLÓGICO Y RESULTADOS

CAPÍTULO I

DISEÑO METODOLÓGICO

El problema de investigación se abordó desde un enfoque cualitativo, cuyos rasgos esenciales son la elección correcta de métodos y teorías, el reconocimiento y el análisis de distintas perspectivas, así como la reflexión del investigador sobre su propia investigación (Flick, 2007), acentuando que dicha reflexión se convierte en datos que al final forman parte de la interpretación de los resultados. Se llevó a cabo un registro narrativo, sin cuantificar, de las experiencias de los docentes sobre el uso de la plataforma virtual Chamilo para el fomento de la producción escrita en el idioma inglés.

Optamos por el paradigma interpretativo porque su finalidad es comprender e interpretar la realidad educativa, los significados de las percepciones, intenciones y acciones de las personas involucradas (Bisquerra, 2009). Desarrollamos un estudio abierto, inductivo y flexible en la utilización de técnicas y procedimientos que se ajusten al objetivo de la investigación que busca caracterizar el proceso de integración de la plataforma virtual Chamilo en la enseñanza de inglés.

El nivel de acuerdo a la profundidad de la investigación se define como exploratorio y descriptivo. Para Parra y Toro (2006) los estudios exploratorios sirven para “preparar el terreno” de los otros niveles de investigación o para “ubicar la información” (p.137 – 138), mientras que los estudios descriptivos se centran en medir o evaluar con la mayor precisión posible los diversos aspectos o dimensiones del fenómeno en estudio, es decir, estos estudios “buscan describir cómo es y cómo se manifiesta un determinado fenómeno” (Suárez, 2013).

Según su finalidad se trata de una investigación básica, porque su fin es la producción amplia de nuevo conocimiento y la comprensión del fenómeno estudiado; según su duración es sincrónica-prospectiva porque analizó el fenómeno en un momento concreto y con vista a mejorar la práctica docente en el futuro (Briones, en Suárez, 2013).

1.1. Población y muestra

La institución educativa en la cual se llevó a cabo la investigación es una universidad privada de Lima, que tiene una sede ubicada en la zona norte de la ciudad, en el distrito de Independencia. En esta sede, se lleva a cabo un programa de educación superior para personas con experiencia laboral. Los participantes cursan tres ciclos por año y la carrera dura como mínimo tres años y cuatro meses, dependiendo de la modalidad de ingreso. A fin de que los estudiantes puedan cumplir tanto con sus responsabilidades académicas como laborales, tienen sólo entre dos o tres sesiones presenciales por semana, teniendo la posibilidad de convalidar cursos de estudios superiores previos. En el caso específico del curso de inglés, éste puede dividirse hasta en seis módulos: *English for Business I, II, III, IV, V, VI*, dependiendo de la carrera, siendo las carreras de Administración y Marketing las elegidas para este estudio, las mismas que llevan hasta cuatro módulos del curso. Cada módulo comprende catorce (14) semanas de diez (10) horas pedagógicas, divididas en ocho (8) horas pedagógicas presenciales y dos (2) horas pedagógicas virtuales. Además, se considera como competencia del egresado que alcance hasta el nivel pre-intermedio en las cuatro habilidades lingüísticas, de acuerdo a los estándares del Marco Común Europeo.

El área de educación bilingüe está a cargo del Centro de Estudios de Idiomas de la universidad y cuenta en esta sede con un coordinador académico, cuatro (4) docentes de inglés, y un aproximado de veinticinco alumnos matriculados por cada sección.

Siguiendo a Cohen y Manion (2002), la selección de la muestra se hizo de manera intencional, basada en criterios propios acordes al carácter de la investigación. Se entrevistó al Coordinador Académico y a cinco docentes del programa, y se accedió a la observación de sus aulas virtuales.

Tabla 2

Número aproximado de población por curso

Docentes	Curso
Docente 1 y 3	English for business I
Docente 2 y 5	English for business II
Docente 3	English for business III
Docente 4	English for business IV

Fuente: Elaboración propia

1.2. Unidades de análisis

Para el desarrollo de este trabajo de investigación se identificó como principal categoría de estudio a: la utilización de la plataforma virtual Chamilo como herramienta para incentivar la producción escrita en el idioma inglés. Se determinaron además otras categorías y sus subcategorías, que se señalan a continuación:

Tabla 3

Categorías y Subcategorías

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
1. El sistema de gestión de contenidos Chamilo.	1.1. Herramientas de gestión de contenidos. 1.2. Herramientas de comunicación.

	<p>1.3. Herramientas de interacción y trabajo cooperativo.</p> <p>1.4. Herramientas de evaluación y seguimiento.</p> <p>1.5. Herramientas de soporte virtual</p>
<p>2. El uso del sistema de gestión de contenidos Chamilo como recurso didáctico para fomentar la producción escrita en el idioma inglés.</p>	<p>2.1. El proceso de planificación didáctica de actividades de redacción por medio del uso de la plataforma Chamilo.</p> <p>2.2. Estrategias didácticas utilizadas por los docentes.</p> <p>2.3. Actividades de aprendizaje diseñadas para fomentar la producción escrita.</p> <p>2.4. Criterios de evaluación del producto.</p>

Fuente: Elaboración propia

1.3. Técnicas e instrumentos

Las técnicas son los procedimientos operativos que utiliza el investigador para recolectar los datos, mientras que los instrumentos son las herramientas que permiten el registro de los mismos (Suárez, 2013).

Para esta investigación, las técnicas elegidas para el recojo de la información fueron la observación no participante de las aulas virtuales, que permitió la recolección y el registro sistemático de situaciones válidas y confiables, a través de un conjunto de categorías y subcategorías (Hernández, Fernández y Baptista, 2010), con la intención de identificar las características técnicas, organizativas y didácticas de los entornos virtuales de los cursos de inglés en la plataforma Chamilo que favorezcan la producción escrita. Se utilizó también la técnica de la entrevista semiestructurada a los docentes del área de inglés del

programa de educación superior con el propósito de determinar las estrategias didácticas que utilizan y las actividades de aprendizaje que diseñan en base a ellas, para favorecer la producción escrita en el idioma inglés mediante el uso de la plataforma virtual Chamilo.

Tabla 4

Técnica e Instrumentos

TÉCNICA	INSTRUMENTO	FUENTE
Observación no participante	<ul style="list-style-type: none"> - Lista de verificación o check list. - Ficha de observación 	<ul style="list-style-type: none"> - Aulas virtuales de los 05 docentes entrevistados.
Entrevista semi-estructurada	<ul style="list-style-type: none"> - Guión de entrevista. 	<ul style="list-style-type: none"> - 05 docentes de inglés y 01 coordinador académico.

Fuente: Elaboración propia

1.4. Validación de Instrumentos

La validación es un proceso que permite contar con instrumentos que recojan la información con precisión, exhaustividad y coherencia con los objetivos de la investigación (Suárez, 2013).

Para efectos de validar los instrumentos elegidos, se sometió el guión de entrevista a una prueba piloto aplicada a dos docentes de pregrado del área de inglés de un programa diferente al elegido en este estudio, pero de la misma institución educativa. A partir de los comentarios y sugerencias de los docentes se incluyó alternativas en algunas de las preguntas formuladas y se precisó algunos conceptos como estrategia y herramientas de

cooperación. Para la validación de la lista de verificación y la ficha de observación se recurrió al juicio de dos expertos, el primero recomendó replantear las categorías de la ficha de observación por considerarlas muy generales y el segundo nos sugirió precisar etiquetas más cortas y sencillas en la lista de verificación de tal modo que permita un análisis cualitativo más claro.

1.5. Procesamiento de la información recogida

El análisis cualitativo para Hernández et. al (2010) consiste en estructurar datos que principalmente son: narraciones de los participantes, elementos visuales, expresiones verbales y no verbales dentro de la entrevista, además de las impresiones, los sentimientos y experiencias del investigador. Estructurar los datos es para Willig (en Hernández et. al, 2010) organizar las unidades, categorías, los temas y patrones. En este sentido, para el procesamiento de los datos recolectados se emplea la técnica de triangulación, cuyo principio básico es analizar la información desde distintos ángulos para luego compararlos entre sí (Bisquerra, 2009). Para este autor, en la triangulación de datos se recoge información de diversas fuentes que pueden distinguirse por distintos momentos, espacios y sujetos.

El primer paso para la organización de la información fue la transcripción y codificación de las entrevistas, luego, en función a las categorías, se determinaron las citas relevantes. Posteriormente se pasó al análisis de las fichas de observación, contrastándolas con la información recolectada por medio de las entrevistas.

A continuación precisamos con detalle y de manera organizada los resultados obtenidos del proceso de investigación.

CAPÍTULO II

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

En el proceso de análisis de datos cualitativos, nuestra tarea primordial es estructurar los datos no estructurados que hemos recolectado a través de nuestra investigación, con el objetivo de darles sentido respecto al problema planteado y relacionarlos con la teoría fundamentada (Hernández, et al, 2010). En este apartado presentamos el análisis de la información obtenida a partir de la aplicación de entrevistas semi-estructuradas a los docentes del área de inglés que accedieron a participar, además de la interpretación de los datos obtenidos por medio de la observación de las aulas virtuales de los mismos docentes.

2.1. Procedimientos para el análisis de resultados

Para el análisis de los resultados obtenidos de la aplicación de los instrumentos señalados en el capítulo anterior, hemos organizado la información recogida en diversas categorías, integrándola con la teoría que avala nuestras afirmaciones. A continuación detallamos nuestro análisis.

2.1.1. Características de la utilización de las herramientas del sistema de gestión de contenidos Chamilo

Reconocemos que en la enseñanza virtual, el docente necesita contar con competencias tecnológicas básicas que le permitan orientar el aprendizaje de sus estudiantes, entre ellas: el uso con propiedad de las herramientas y medios tecnológicos. Por lo cual nos permitimos indagar sobre cuáles son las herramientas de la plataforma de gestión de contenidos “Chamilo” que conocen y

utilizan los docentes, cómo fue que llegaron a conocerlas y hasta qué punto las utilizan. Estos fueron nuestros hallazgos:

A) Conocimiento y utilización de las herramientas de gestión de contenidos (documentos)

Cuatro de los docentes entrevistados señalaron que aprendieron a utilizar la plataforma Chamilo, conocida para ellos como el campus virtual, por medio de un curso o taller de inducción al que asistieron de forma obligatoria cuando empezaron a laborar en la institución educativa. Sólo uno de los docentes, inició su uso de manera autónoma.

Lo interesante de sus afirmaciones radica en que todos coinciden que sólo aprendieron lo básico, por ejemplo: a crear carpetas, a subir y descargar documentos, y a incorporar enlaces de internet, y que todo lo demás que hoy conocen de Chamilo lo aprendieron de forma individual auto-explorando la plataforma, lo cual nos lleva a coincidir con la afirmación de Domingo y Marqués (2011) *“Las TIC pueden proporcionar un entorno de enseñanza y aprendizaje para el alumnado y el profesorado”* (p. 170).

A continuación presentamos las unidades de segmento que sostienen esta categoría:

D4: “He aprendido a utilizar la plataforma porque he ido a un curso de inducción dos veces, pero el curso de inducción es básico, te dicen solo las cosas esenciales”.

D5: “conocí la plataforma Chamilo por medio del curso de inducción”.

D1: “Conozco las herramientas del campus en un 80% .Hubo un taller en el que nos enseñaron a utilizar la plataforma virtual porque es parte de la universidad y obligación de los trabajadores llevar el curso de inducción donde se nos enseñó el uso de las herramientas del campus virtual”.

D2: “Aprendí a usar la plataforma mediante una capacitación...en dos sesiones aprendí lo suficiente o lo básico como subir los materiales, intercambiar foros y todo lo demás y lo que si me hubiera gustado tener más capacitación es en cómo crear exámenes en el mismo campus, algo que yo no lo sé”

D3: “En principio empecé a utilizar la plataforma Chamilo de manera autodidacta, después de un mes recibí la capacitación y aprendí como subir archivos, cómo descargarlos, cómo colocar imágenes, algo así”

Docente 1 = D1

Docente 4 = D4

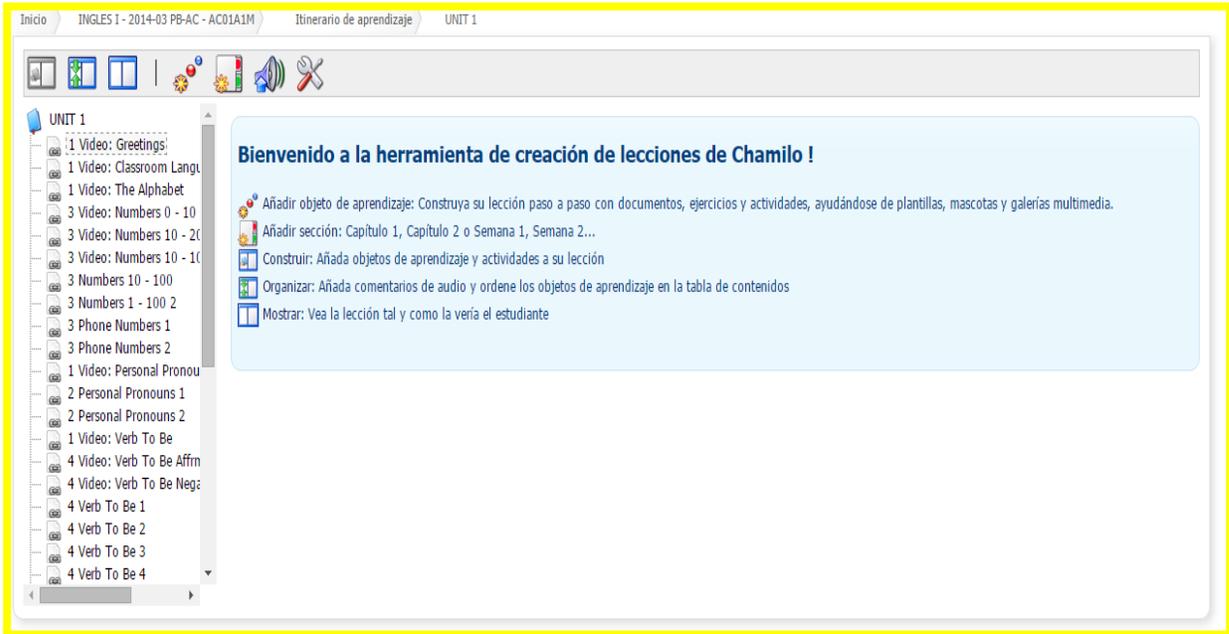
Docente 2 = D2

Docente 5 = D5

Docente 3 = D3

Precisamos además que la herramienta de contenido es la más usada por todos los docentes, quienes cuelgan en la carpeta documentos los materiales que utilizan en clase, éstos pueden ser: presentaciones en PowerPoint o documentos en Word o en formatos portables como PDF, entre otros. Así mismo hacen uso del llamado “itinerario de aprendizaje”, que es una funcionalidad de la plataforma que les permite ordenar por semanas o unidades didácticas, sus documentos, enlaces, videos o audios subidos a la plataforma.

Figura 8. Herramienta Itinerario de Aprendizaje – Docente 2



Fuente: <http://campusvirtual.usil.edu.pe>

La figura muestra cómo el docente organiza sus contenidos de tal forma que los estudiantes tengan más fácil y rápido acceso a la información.

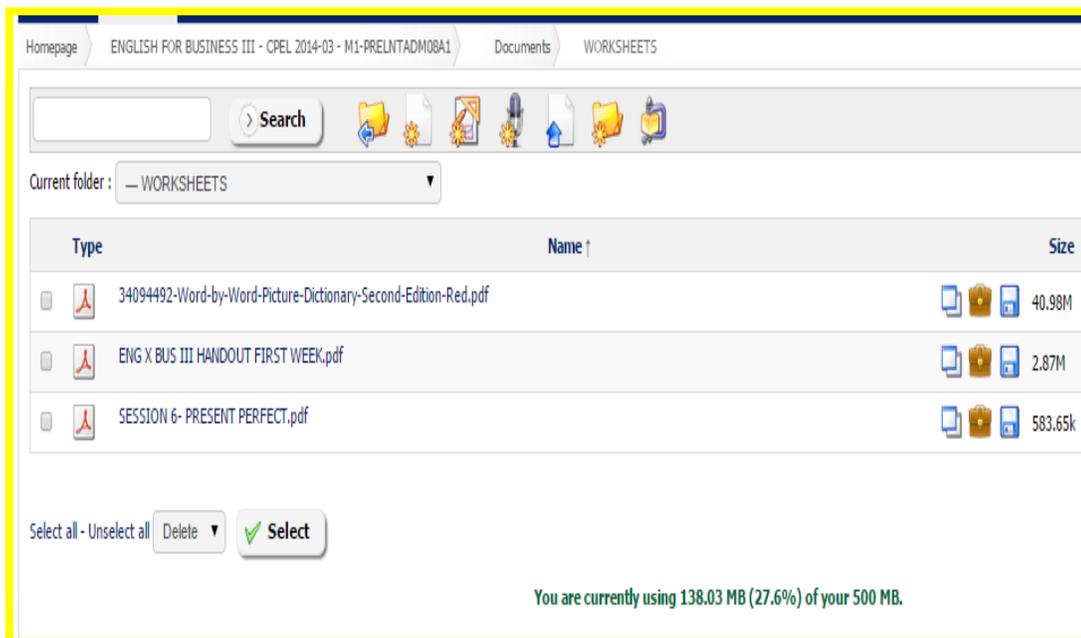
Figura 9. Carpeta Documentos – Docente 4

SESSION 1-EFB3-BEST PRACTICE -UNIT 1-2014-3.pptx	3.66M	2 months, 3 weeks			
SESSION 2-EFB3-BEST PRACTICE UNIT 2.pptx	3.82M	2 months, 3 weeks			
SESSION 4-EFB3-BEST PRACTICE-UNIT 4.pptx	6.29M	2 months, 1 week			
SESSION 6- EFB3-BEST PRACTICE- PRESENT PERFECT.pptx	1.17M	2 months, 1 week			
SESSION 7- EFB3-BEST PRACTICE-UNIT 6.pptx	4.38M	2 months, 5 days			
SESSION 8- EFB3-BEST PRACTICE-UNIT 7.pptx	5.02M	2 months, 4 days			
SESSION 9- EFB3-BEST PRACTICE-UNIT 9.pptx	2.8M	1 month, 3 weeks			
SESSION 10-EFB3-BEST_PRACTICE_-UNIT_11.pptx	2.75M	1 month, 3 weeks			
SESSION 11- EFB3-BEST PRACTICE PRE-INT-UNIT 12.pptx	421.21k	1 month, 3 weeks			
SESSION 13-EFB3-BEST PRACTICE -REVIEW.pptx	5.49M	1 month, 2 weeks			
SESSION_3-EFB3-BEST_PRACTICE-PRE-INT-LESSON_3.pptx	3.62M	2 months, 2 weeks			
SESSION_5-EFB3-BEST_PRACTICE-PRE-INT.pptx	15.35M	2 months, 1 week			

Fuente: <http://campusvirtual.usil.edu.pe>

En la figura anterior apreciamos la carpeta documentos, en la que el docente ha organizado por sesiones todos los contenidos que son principalmente presentaciones en PowerPoint. Cabe agregar que este docente, sube documentos en otros formatos para reforzar el vocabulario y la redacción de oraciones, como se muestra en la siguiente imagen.

Figura 10. Carpeta Documentos – Docente 4



Fuente: <http://campusvirtual.usil.edu.pe>

B) Conocimiento y utilización de las herramientas de comunicación (mensajería y anuncios)

Los docentes señalan conocer como herramientas de comunicación a la mensajería y a los anuncios, afirman que este último lo utilizan principalmente para comunicar a los estudiantes sobre sus asignaciones o para hacer de conocimiento público alguna actividad que se vaya a realizar en el desarrollo del curso.

Figura 11. Herramienta “anuncios” – Docente 2

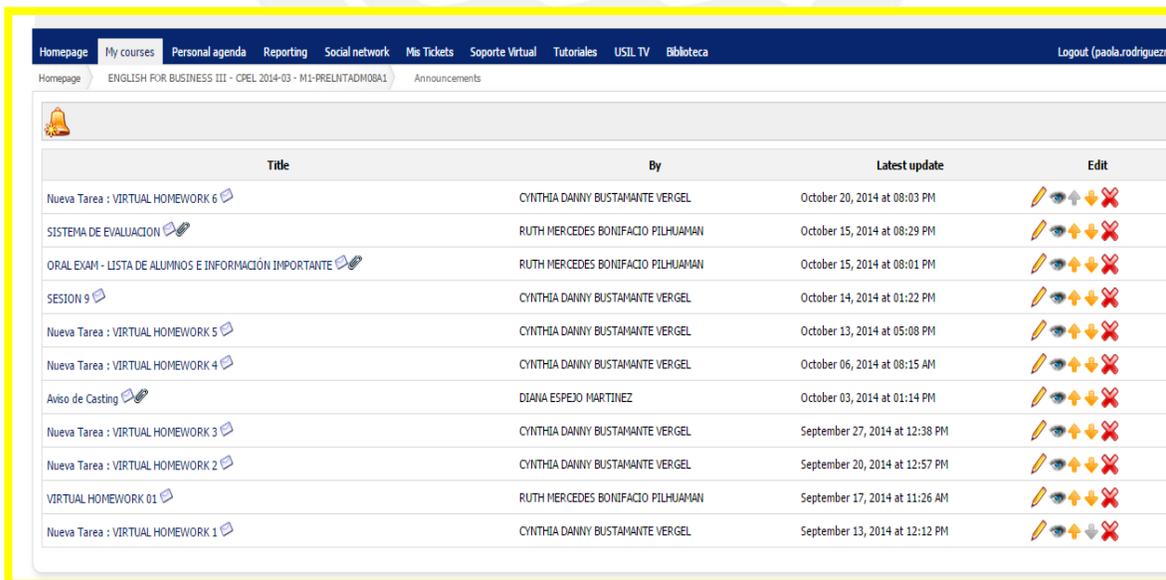


Título	Publicado por	Última actualización
Nueva Tarea : Oral evaluation	CASTILLO ROJAS, RUTH	Diciembre 02, 2014 a las 04:41 PM
Nueva Tarea : Virtual homework	CASTILLO ROJAS, RUTH	Noviembre 14, 2014 a las 11:48 PM
Nueva Tarea : Virtual homework	CASTILLO ROJAS, RUTH	Octubre 17, 2014 a las 04:41 PM

Fuente: <http://campusvirtual.usil.edu.pe>

En la imagen de arriba podemos observar que el docente informa acerca de las tareas virtuales y la evaluación, y en la figura de abajo apreciamos que el docente tiene mayor variedad de anuncios sobre diversos temas como tareas, criterios de evaluación, calendario de evaluación, etc.

Figura 12. Herramienta “anuncios” – Docente 4



Title	By	Latest update	Edit
Nueva Tarea : VIRTUAL HOMEWORK 6	CYNTHIA DANNY BUSTAMANTE VERGEL	October 20, 2014 at 08:03 PM	   
SISTEMA DE EVALUACION	RUTH MERCEDES BONIFACIO PILHUAMAN	October 15, 2014 at 08:29 PM	   
ORAL EXAM - LISTA DE ALUMNOS E INFORMACIÓN IMPORTANTE	RUTH MERCEDES BONIFACIO PILHUAMAN	October 15, 2014 at 08:01 PM	   
SESION 9	CYNTHIA DANNY BUSTAMANTE VERGEL	October 14, 2014 at 01:22 PM	   
Nueva Tarea : VIRTUAL HOMEWORK 5	CYNTHIA DANNY BUSTAMANTE VERGEL	October 13, 2014 at 05:08 PM	   
Nueva Tarea : VIRTUAL HOMEWORK 4	CYNTHIA DANNY BUSTAMANTE VERGEL	October 06, 2014 at 08:15 AM	   
Aviso de Casting	DIANA ESPEJO MARTINEZ	October 03, 2014 at 01:14 PM	   
Nueva Tarea : VIRTUAL HOMEWORK 3	CYNTHIA DANNY BUSTAMANTE VERGEL	September 27, 2014 at 12:38 PM	   
Nueva Tarea : VIRTUAL HOMEWORK 2	CYNTHIA DANNY BUSTAMANTE VERGEL	September 20, 2014 at 12:57 PM	   
VIRTUAL HOMEWORK 01	RUTH MERCEDES BONIFACIO PILHUAMAN	September 17, 2014 at 11:26 AM	   
Nueva Tarea : VIRTUAL HOMEWORK 1	CYNTHIA DANNY BUSTAMANTE VERGEL	September 13, 2014 at 12:12 PM	   

Fuente: <http://campusvirtual.usil.edu.pe>

En este apartado pudimos comprobar por medio de la observación que existe una contradicción entre lo que afirmaron algunos docentes en la entrevista y lo que se pudo observar en su plataforma. Así por ejemplo el D1 afirmó:

D1: “en el campus tenemos la sección anuncios donde se les envía anuncios o comunicados sobre las tareas o el examen oral”

Sin embargo en el campus virtual no encontramos ningún anuncio informativo para los alumnos con respecto a lo mencionado por el docente, sólo un anuncio de bienvenida del Coordinador del área.

Figura 13. Herramienta “anuncios” – Docente 1



Título	Publicado por	Última actualización
BIENVENIDA 2014-03	BONIFACIO PILHUAMAN, RUTH MERCEDES	Octubre 01, 2014 a las 04:39 PM

Fuente: <http://campusvirtual.usil.edu.pe>

C) Conocimiento y utilización de las herramientas de interacción y trabajo cooperativo (foros, blogs, wikis)

Sobre el conocimiento de las herramientas de interacción algunos señalaron que saben cómo crear y/o comentar un tema, pero que no lo utilizan en el desarrollo del curso de inglés porque demanda de tiempo y las características del programa no lo permiten. Esto se aprecia en afirmaciones tales como:

D1: “aprendí a usar el foro pero no se utiliza por la naturaleza del curso”.

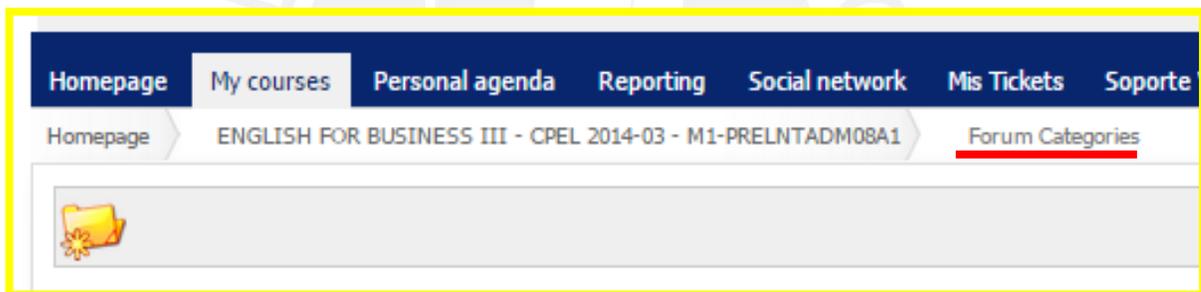
D3: “no he asignado foros o blogs, para nada, no los uso”

Sin embargo, hubo un docente que sí señaló que asigna foros a sus estudiantes afirmando que:

D4: “si les asigno foro es porque quiero que interactúen básicamente y que utilicen estructuras gramaticales y vocabulario que se ha aprendido”

Aunque pudimos comprobar, como se muestra en la imagen siguiente, que no hubo tal asignación.

Figura 14. Sección “foros” – Docente 4



Fuente: <http://campusvirtual.usil.edu.pe>

Otra herramienta que promueve la cooperación entre estudiantes es la “wiki”, pero esta opción se encuentra deshabilitada en la plataforma de la institución educativa, como se ve en esta figura:

Figura 15. Herramienta “wiki”



Fuente: <http://campusvirtual.usil.edu.pe>

D) Conocimiento y utilización de las herramientas de evaluación (tests)

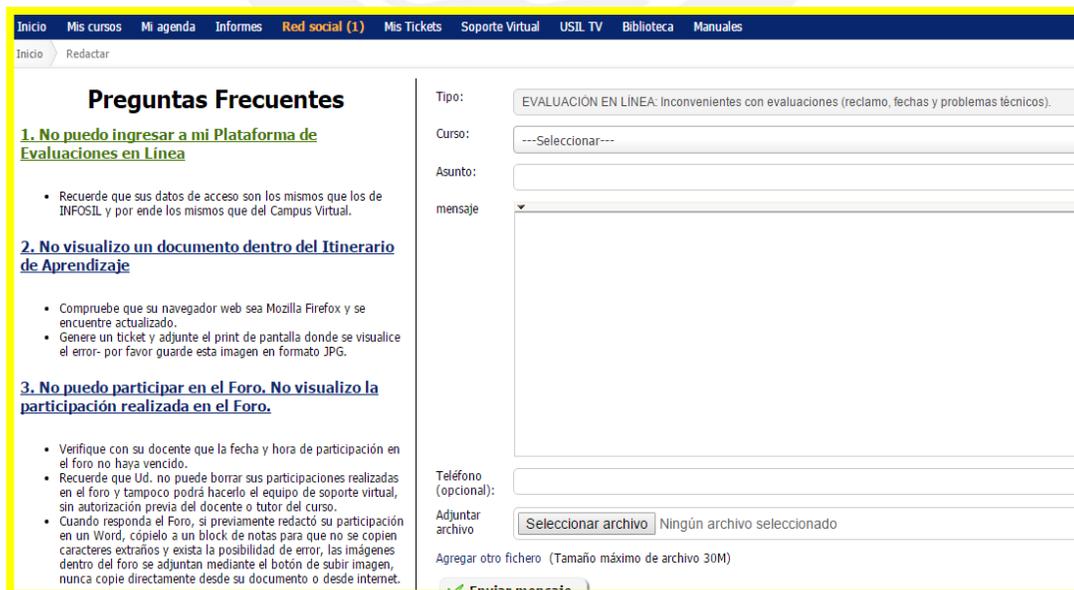
Con respecto a estas herramientas, todos los docentes respondieron que no las utilizan porque no saben cómo crear una evaluación en línea y si alguna vez hubo un test virtual éste fue creado por el Coordinador del curso y no por los docentes. Esta afirmación resume lo que comentaron los docentes:

D3: “esas herramientas todavía no las conozco, no estoy como se dice muy capacitado para usarlas”

E) Conocimiento y utilización de las herramientas de soporte virtual

Al igual que en el punto anterior, los docentes afirmaron que no conocen estas herramientas porque existe un área especial encargada de dar soluciones a los inconvenientes que puedan presentarse en la plataforma, tanto de parte de los alumnos como de los docentes. Esta área es la que configuró la sección de soporte virtual como se observa en la imagen:

Figura 16. Herramienta de Soporte Virtual



Fuente: <http://campusvirtual.usil.edu.pe>

2.1.2. Percepciones de los docentes sobre los beneficios de la integración didáctica de las herramientas de la plataforma virtual Chamilo al proceso de desarrollo de las habilidades escritas de los estudiantes de inglés

Como hemos expuesto en el marco teórico, la habilidad escrita es una habilidad productiva que consiste en redactar un texto escrito de manera intencionada con un uso correcto de vocabulario, ortografía y gramática. Esta última, conocida como la competencia gramatical se puede ver favorecida por el gran número de posibilidades que ofrecen las TIC para el acercamiento del alumnado a las reglas y estructuras que pueden ser presentadas en diversos formatos como audio, chat, video, entre otros (Ardila y Bedoya, 2006). Del mismo modo, se puede incluir en la plataforma una diversidad de vocabulario por medio de enlaces y documentos, así como información referida a las principales reglas de ortografía.

Por otro lado, la interactividad que promueve un entorno virtual de aprendizaje permite a los estudiantes tanto la construcción colectiva del texto en base a las distintas ideas del equipo de trabajo así como la redacción conjunta y colaborativa de un texto escrito en un periodo de tiempo más breve y con mayor comodidad para el estudiante, quién podrá decidir el lugar y el momento en que redacta su aporte.

Al indagar sobre el convencimiento de los docentes sobre los beneficios que pueden generar el uso de la plataforma Chamilo al desarrollo de la habilidad escrita, nos percatamos de dos perspectivas que señalamos a continuación.

A) Seguridad respecto al uso de Chamilo como herramienta de fomento de la producción escrita

Sólo dos de los docentes expresaron su convencimiento de que la plataforma Chamilo sirve en la actualidad como herramienta de fomento y mejora de la producción escrita.

Ellos señalaron que:

D1: “el campus es una herramienta muy importante porque no solamente ayuda a hacer las tareas virtuales, les ayuda a desarrollar el writing o la redacción ya que se les manda mayormente a escribir párrafos o encuestas.”

D5: “La plataforma creo que da al alumno la facilidad de que en un ambiente más relajado pueda expresar en inglés y por escrito todos sus conocimientos y a mí también la facilidad de tener una mejor evaluación, ya sentada en casa, evaluar uno por uno y dar un feedback”.

B) Vacilación respecto al uso de Chamilo como herramienta de fomento de la producción escrita

Los otros tres docentes opinaron que el campus virtual o la plataforma Chamilo podría ayudar a la mejorar de la habilidad escrita, pero bajo ciertas circunstancias tales como:

- Mayor frecuencia en el ingreso y uso del campus por parte del estudiante.

D4: “el uso de la plataforma puede favorecer a la producción escrita si los alumnos entran con frecuencia, pero hay casos de alumnos que no entran”

- Cambio de enfoque para la enseñanza de la redacción de textos en un idioma extranjero.

D2: “en el campus sólo cuelgan sus tareas virtuales en Word, no escriben en la misma plataforma.”

D3: “Aquí en la institución tenemos que incorporar las plataforma Chamilo para que el alumno se haga más responsable de su aprendizaje, pero yo solo hago uso de los links.”

2.1.3. Características del proceso de planificación didáctica de la enseñanza de la escritura en el idioma inglés, en un entorno virtual

Entendemos la planificación didáctica como el proceso de diseño y organización de actividades de aprendizaje. A las TIC a este proceso se les puede caracterizar como: herramientas de presentación de contenidos, instrumentos de evaluación, canales de comunicación y entornos para el aprendizaje autónomo (Gutiérrez, Martínez & Prendes, 2010).

Al respecto, podemos afirmar que todos los docentes incorporan a las TIC en estos cuatro sentidos, aunque poniendo mayor relevancia en uno de ellos. Al respecto mencionaron:

D1: "utilizo la plataforma porque así el 100% de los alumnos pueden enterarse de como se hace la tarea escrita"

D2: "utilizo el campus virtual para las evaluaciones, para la incorporación de información que los alumnos necesitan para interactuar" "guardo diapositivas, clases, fichas, libros virtuales, links para que los alumnos puedan hacer ejercicios en el itinerario de aprendizaje"

D3: "la plataforma ayuda al alumno a ser más responsable de su propio aprendizaje, creo que estamos formando al alumno para que él se beneficie de su propio aprendizaje"

D4: "les dejo tareas de redacción en el campus para que los alumnos practiquen, con las presentaciones que ya están subidas"

D5: "incorporo el campus a través de las tareas virtuales "

A) Enfoques para la enseñanza de la escritura en un entorno virtual

En la enseñanza de la escritura se pueden distinguir diversos enfoques, no obstante dos son los de mayor predominancia: el enfoque centrado en el proceso de redacción (en el que se distinguen diversas etapas como: primer borrador, edición, entre otros) y el enfoque centrado en el producto o en la versión final del texto escrito.

Hemos podido comprobar entonces, a través de las entrevistas y la observación de sus respectivos campus, que la mayoría de docentes sigue el enfoque centrado en el producto, sólo uno de ellos nos nombró las diversas etapas que transcurre con sus alumnos para llegar a la versión final del proceso de redacción:

D3: "hay momentos en el proceso de redacción, un first draft donde tú por medio de símbolos les dices cuál es la palabra equivocada o qué es lo que falta, el second draft no se da dentro de clase porque consume mucho tiempo, este second draft ellos lo tipean dándose cuenta del error que cometieron, ya después lo chequeo y mando su nota".

B) Estrategias didácticas para la enseñanza de la escritura en un entorno virtual

Las tecnologías de la información enriquecen el conjunto de métodos, medios y técnicas que se conocen como estrategias didácticas, las que deben ayudar al estudiante a lograr el aprendizaje, en este caso, del idioma inglés. Por ello nos propusimos indagar sobre los modos en que los docentes diseñan e implementan las actividades de redacción en un entorno virtual. En las entrevistas no obtuvimos respuestas claras sobre este aspecto ya que los docentes confundían el concepto de estrategias con la utilización del campus para una actividad, así por ejemplo nos respondieron:

D1: “la estrategia que se utiliza bastante es colgar documentos en el campus, se organiza por carpetas y subcarpetas donde se manda las tareas virtuales... es lo que hago normalmente”

Sin embargo, un docente nos mencionó una estrategia colaborativa que valora las experiencias y conocimientos previos, conocida como la enseñanza recíproca:

D2: “hago que los alumnos redacten en parejas para que se puedan apoyar porque siempre va haber uno que sabe un poquito más que el otro”

En la observación del campus virtual de los docentes, se ha identificado que las estrategias y técnicas que se utilizan son:

- ✓ Valoración de experiencias a través de la formulación de preguntas. Esta técnica denominada “preguntas y respuestas” ha sido utilizada por un docente para que sus estudiantes elaboren después una historia basada en sus propias experiencias y vivencias, así lo muestra la siguiente imagen:

Figura 17. Instructivo para la tarea virtual – Docente 3

Instructions:

1. Think about the story of your life and try to answer these questions that can help you to build your story.

When and where were you born?

Where did you study?
When was your school founded?

What was your first job?
When did you start it?

Fuente: <http://campusvirtual.usil.edu.pe>

- ✓ Lluvia de ideas, los docentes proponen que los estudiantes generen una lista de palabras o frases que van a utilizar en su redacción, sugieren que este listado lo realicen antes de iniciar el proceso de redacción, pero no se incluye dentro de los criterios de evaluación.

Figura 18. Instructivo para la tarea virtual – Docente 5

VIRTUAL HOMEWORK – INDIVIDUAL WORK

1. Click on the link assigned and read the article.
2. Take out 5 new words to you; find their meaning and create one sentence per each. For example:

English	Spanish	Example
flavor	<u>sabor</u>	When I have ice creams, I prefer mint and chocolate chips flavors .

3. Write a summary of the article assigned (around 50 words).
4. Comment the article assigned (around 50 words).
5. Develop your work in a Word document and attach it to the Virtual Campus.

Deadline: Monday, November 19th

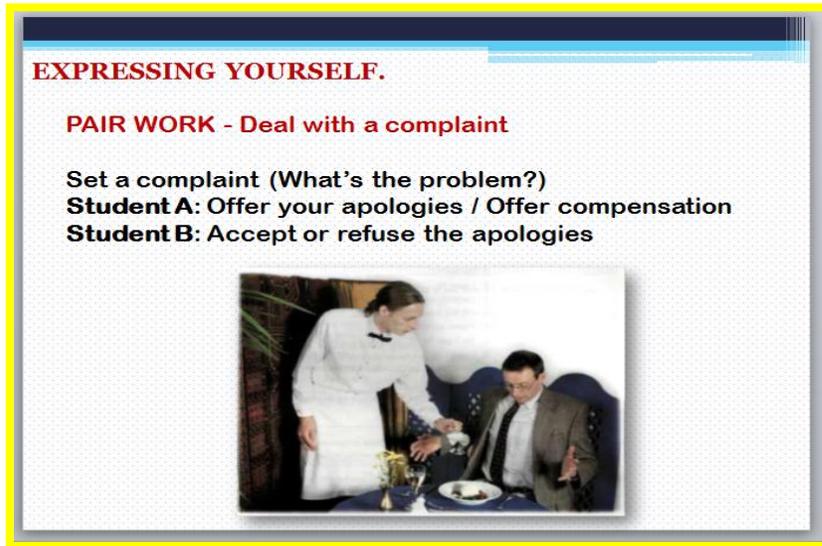
Note: DO NOT USE online translators. Such works won't be graded.

Student	Article
BENDEZU CARLOS	http://www.peruthisweek.com/food-ice-cream-for-breakfast-101244
CARHUAMACA DORIS	http://www.peruthisweek.com/blogs-veggie-peru-tofu-saltado-104100
CASQUERO CARMEN	http://www.peruthisweek.com/food-veggie-peru-103225
ESPINO MIGUEL	http://www.peruthisweek.com/food-five-seafood-dishes-to-sample-in-peru-103473

Fuente: <http://campusvirtual.usil.edu.pe>

- ✓ Escritura colaborativa, con esta técnica, los estudiantes del curso de inglés redactan primero de manera individual una especie de diálogo que luego juntan con la redacción de otro compañero para generar un texto escrito mejorado y más completo.

Figura 19. Presentación de la tarea virtual en Power Point – Docente 2



Fuente: <http://campusvirtual.usil.edu.pe>

- ✓ Diseño y presentación de modelos o ejemplos para la redacción.

Figura 20. Instructivo y modelo para la tarea virtual – Docente 1

Instructions:

- **Imagine someone is asking you 10 questions in a survey.**
- **The questions and answers should be about you, your family and your job.**
- **Include questions about...**
 - **personal information** (e.g. name, job, etc)
 - **time** (e.g. get up, go to work, etc)
 - **distance** (e.g. from home to work, work to school, etc)
 - **frequency** (e.g. work on weekends, travel, etc)
 - **things, people or places** (e.g. are there many employees in your company?, is there....)

Example:

MARKETING STUDY SURVEY

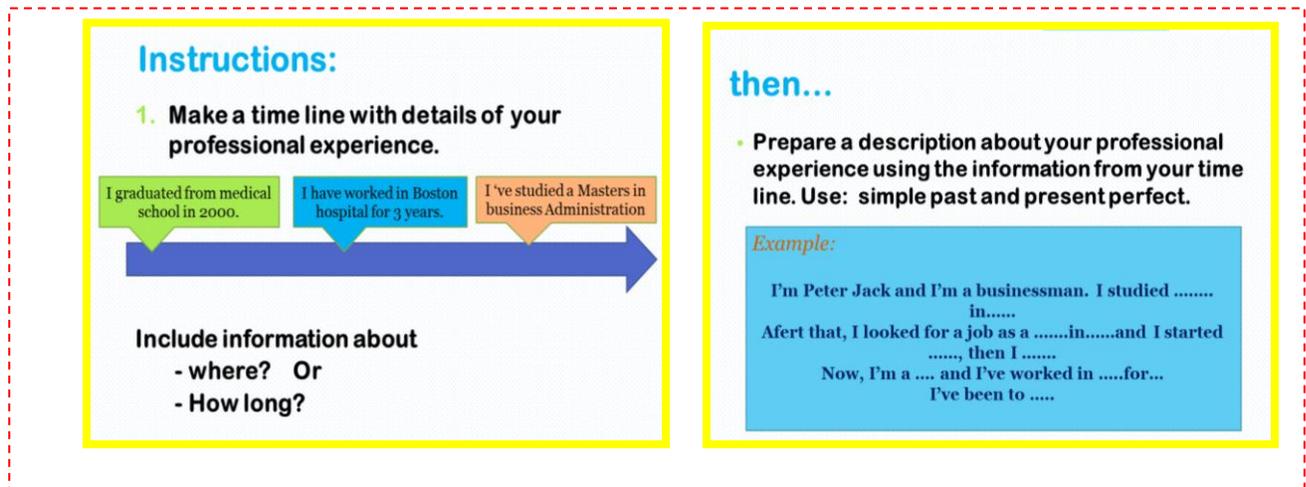
1. **What is your name?**
My name is Erika Room.
2. **What do you do?**
I am a marketing student.
3. **Where do you study?**
I study at USIL.
4.
10.



Fuente: <http://campusvirtual.usil.edu.pe>

- ✓ Diseño y presentación de organizadores de la información para generar un nuevo aprendizaje. De esta estrategia, la técnica que se ha observado es la línea del tiempo, como se muestra a continuación.

Figura 21. Instructivo que incluye a la línea del tiempo como técnica para la construcción de un texto escrito – Docente 5



Instructions:

1. Make a time line with details of your professional experience.

I graduated from medical school in 2000. I have worked in Boston hospital for 3 years. I've studied a Masters in business Administration

Include information about
- where? Or
- How long?

then...

- Prepare a description about your professional experience using the information from your time line. Use: simple past and present perfect.

Example:

I'm Peter Jack and I'm a businessman. I studied in.....
Afert that, I looked for a job as ain.....and I started, then I
Now, I'm a and I've worked infor...
I've been to

Fuente: <http://campusvirtual.usil.edu.pe>

2.1.4. Recursos didácticos, actividades de aprendizaje y criterios de evaluación en el proceso de enseñanza de la escritura en inglés en un entorno virtual

Parte de la planificación didáctica se centra en la elección de los recursos y en la precisión y organización de las actividades de aprendizaje y su respectiva evaluación. Por ello en este apartado analizamos estos aspectos.

A) Recursos didácticos utilizados por los docentes

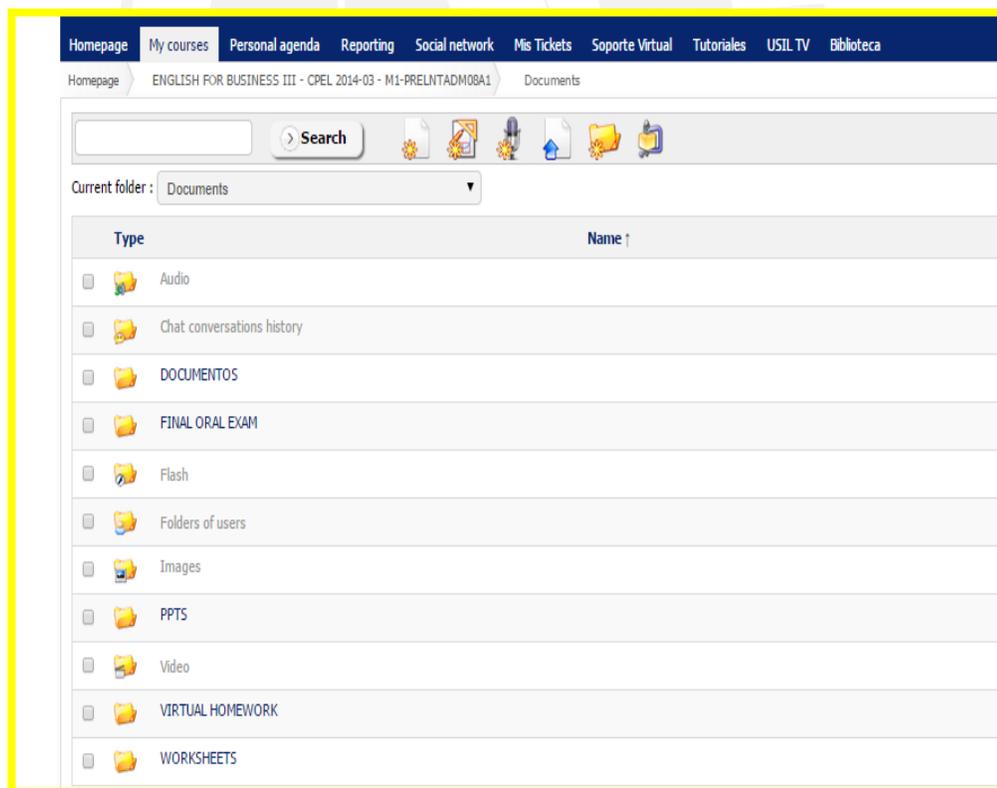
En la enseñanza de la escritura en inglés desde un enfoque centrado en el proceso, los maestros pueden proveer a sus estudiantes de una serie de materiales que pueden ser modelo del tipo de escritura que ellos deseen producir. Así por ejemplo, mediante la exposición de los estudiantes a una variedad de

libros, revistas, periódicos y otros, el docente los está ayudando a ser mejores escritores, especialmente en el caso de escritores jóvenes (Linse, 2005).

Entre los materiales que hemos encontrado en las distintas aulas virtuales de los docentes están:

- ✓ Multimedia: principalmente videos del portal de Youtube y audios de los CD del libro.
- ✓ Documentos en línea: un gran número de presentaciones en PowerPoint, las mismas que se proyectan en clase.
- ✓ Catálogo de recursos: enlaces a diccionarios en línea, hojas de aplicación y páginas escaneadas de libros referenciales para el curso.

Figura 22. Recursos didácticos colgados en la plataforma por el Docente 4



Fuente: <http://campusvirtual.usil.edu.pe>

B) Actividades de aprendizaje elaboradas y desarrolladas para fomentar la producción escrita.

Varios especialistas sostienen que la habilidad escrita mejora con la práctica constante. En este sentido, Linse (2005) pide a los maestros evaluar cuánto tiempo se invierte en la práctica de la escritura en comparación con la práctica de otras habilidades como la comprensión lectora o la producción oral, sugiere además proveer a los estudiantes de numerosas oportunidades para escribir y de integrar sesiones de práctica de la redacción en el sílabo del curso.

Conscientes de esta necesidad de práctica constante nos dimos a la tarea de observar en sus aulas virtuales si los docentes de inglés habían desarrollado una o varias sesiones de escritura haciendo uso de la plataforma Chamilo. Revisamos la herramienta “itinerario de aprendizaje” que es la que permite la construcción de lecciones por medio de la incorporación de actividades de aprendizaje. En ninguna de las aulas virtuales encontramos una lección que se centre en la práctica de la redacción de textos, de diálogos, e-mails u otros, pero sí encontramos en todos los casos un gran número de ejercicios orientados a desarrollar la competencia gramatical y el uso adecuado de vocabulario, aspectos que son relevantes de desarrollar para llevar a cabo una actividad de redacción. Aunque la mayor parte de estos ejercicios son enlaces a páginas web, por ende no son elaborados por el docente tomando en cuenta las necesidades particulares de sus estudiantes. Esto lo pudimos corroborar en las entrevistas con los docentes, quienes ante la pregunta ¿Ha planificado alguna vez una actividad cuyo producto final sea un texto escrito en inglés, la misma que ha desarrollado en la plataforma Chamilo?, nos respondieron así:

D4: “a veces por cuestión de tiempo no tienes tiempo para elaborar una sesión de aprendizaje en el campus ...si cosas sencillas como buscar links o subir videos en el itinerario de aprendizaje es bastante y trabajoso porque tienes que verlo primero”

D5: “como yo enseño inglés 1, mayormente les he pedido que escriban composiciones simples de sus rutinas y les dejo una ppt informativa con todas las instrucciones...eso es lo que hago...luego ellos suben su composición al campus”

La figura muestra una sesión de aprendizaje virtual en la sección itinerario de aprendizaje, donde se aprecia principalmente enlaces a páginas de internet.

Figura 23. Herramienta itinerario de aprendizaje – Docente 4



The screenshot displays the EnglishMaven website interface. On the left, there is a sidebar titled 'Página de inicio del curso' with a progress indicator at 64%. Below this, a 'WEEK 2' section lists various units, including 'Unit 3 Numbers Part 3', 'Unit 3 There is / There are information', and 'Unit 4 Simple Present Affirmative Part 2'. The main content area features the EnglishMaven logo and navigation links (Home, Link, Errors, Contact). A search bar is present. The main exercise is titled 'Present Tense Exercise 1' with directions: 'Choose the correct form of the verb in simple present tense'. An advertisement for Ripley.com CyberMonday is displayed. Below the ad, there are two example sentences: 'Example: I / You / We / They (cook) cook.' and 'Example: He / She / It (cook) cooks.'. The exercise questions are: '1) I (cook) [dropdown] on Monday.' and '2) You (cook) [dropdown] on Tuesday.'

Fuente: <http://campusvirtual.usil.edu.pe>

C) Criterios de evaluación del producto final

La evaluación es inherente al proceso de enseñanza - aprendizaje porque permite registrar los logros de aprendizaje, llevar a cabo el seguimiento y la

retroalimentación, y mejorar de manera permanente y sistemática este proceso. De las tres formas de evaluación conocidas como diagnóstica, formativa y sumativa (Salas, s/f), constatamos que para evaluar la habilidad escrita, los docentes de inglés llevan a cabo principalmente la evaluación formativa y sumativa.

Es formativa porque recaba información acerca del progreso y dificultades de los estudiantes. Para registrar esta información los docentes utilizan el instrumento de la rúbrica o la escala de valoración en las que establecen las dimensiones de la actividad evaluada, así como se muestra en el siguiente ejemplo:

Figura 24. Rúbrica elaborada para la evaluación de la tarea de redacción de un párrafo descriptivo – Docente 1

You will be evaluated in:	
	POINTS
1. Task Achievement	0 – 2
2. Grammar	0 – 6
3. Vocabulary	0 – 6
4. Accuracy	0 – 6

Fuente: <http://campusvirtual.usil.edu.pe>

Es sumativa porque se da al final del proceso de redacción, en otras palabras, el docente evalúa el producto final que es la tarea escrita que sus estudiantes han subido al campus. Como ya lo mencionamos anteriormente, el enfoque para la

enseñanza de la escritura elegido por los docentes está centrado en el producto, y al respecto nos afirmaron:

D1: “entregan sus tareas por el campus el miércoles y entre jueves y viernes estoy abriendo la plataforma para revisar los trabajos escritos para que el fin de semana que tengo la clase ellos ya tengan sus resultados”

D2: “la revisión es de la tarea que suben, la hago usualmente cada dos semanas y las dos últimas tareas las evalúo hasta el final por un tema de falta de tiempo por razones personales y porque quería que tengan la revisión antes de la evaluación escrita en caso viniera el mismo tema”.

Como mencionamos en el marco teórico, la evaluación para el aprendizaje y la evaluación como aprendizaje (Barberá, 2006) son también válidas para la revisión de un texto escrito en inglés. Esta primera forma de evaluación se da a través del llamado “feedback” o retroalimentación que es el comentario inmediato y oportuno que da el docente sobre los aciertos y errores del estudiante durante todo el proceso de aprendizaje.

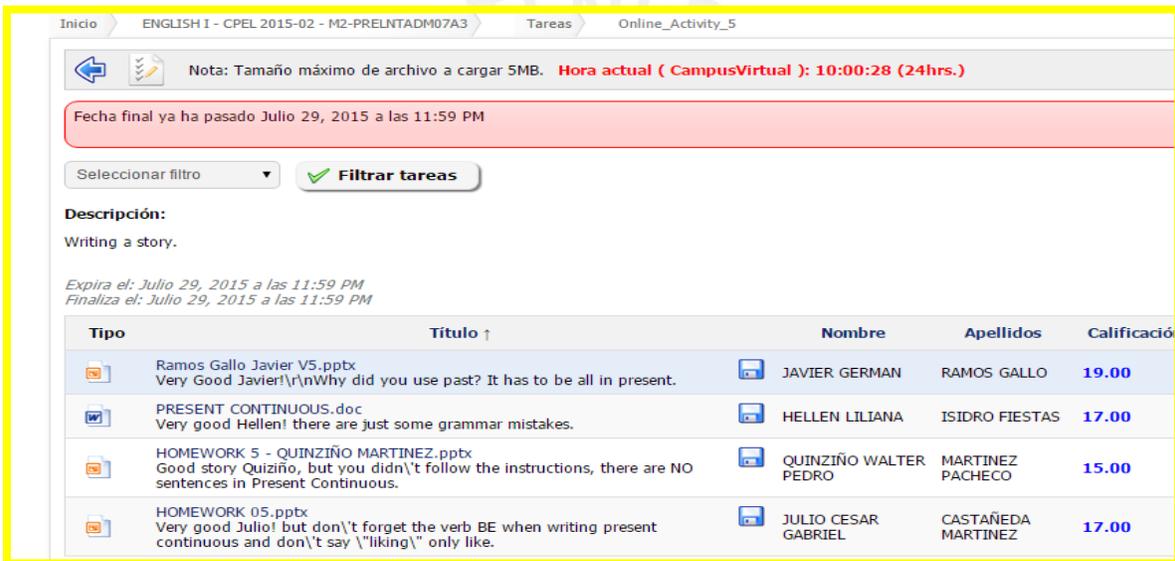
Al respecto, los docentes afirmaron que en la revisión de las tareas asignadas, otorgan en todos los casos una respectiva retroalimentación, ya sea con comentarios en la misma plataforma o el reenvió del mismo archivo con las correcciones efectuadas, tal como lo señala el docente 1 en la siguiente afirmación:

D1: “yo descargo el archivo y lo grabo con el nombre del alumno y le hago los cambios y resalto con otros colores y le pongo la corrección con rojo al costado y al final le pongo su nota”.

Los demás docentes nos afirmaron en la entrevista que comentan sobre los aciertos y errores de los trabajos presentados en la misma plataforma, sin

embargo, al revisar las aulas virtuales, pudimos notar que la retroalimentación no se da por ese medio, sólo en la plataforma de docente 5 encontramos en la misma sección en la que colgaron sus estudiantes sus textos escritos algunos comentarios positivos de su desempeño y/o correcciones en la redacción, tal como se muestra en la imagen que presentamos a continuación, pero en la revisión de las plataformas de los demás docentes pudimos encontrar sólo la nota asignada.

Figura 25. Revisión y retroalimentación realizada a la tarea presentada-Docente 5



Inicio ENGLISH I - CPEL 2015-02 - M2-PREINTADM07A3 Tareas Online_Activity_5

Nota: Tamaño máximo de archivo a cargar 5MB. Hora actual (CampusVirtual): 10:00:28 (24hrs.)

Fecha final ya ha pasado Julio 29, 2015 a las 11:59 PM

Seleccionar filtro Filtrar tareas

Descripción:
Writing a story.

Expira el: Julio 29, 2015 a las 11:59 PM
Finaliza el: Julio 29, 2015 a las 11:59 PM

Tipo	Título ↑	Nombre	Apellidos	Calificación
	Ramos Gallo Javier V5.pptx Very Good Javier!\nWhy did you use past? It has to be all in present.	JAVIER GERMAN	RAMOS GALLO	19.00
	PRESENT CONTINUOUS.doc Very good Hellen! there are just some grammar mistakes.	HELLEN LILIANA	ISIDRO FIESTAS	17.00
	HOMEWORK 5 - QUINZIÑO MARTINEZ.pptx Good story Quiziño, but you didn't follow the instructions, there are NO sentences in Present Continuous.	QUINZIÑO WALTER PEDRO	MARTINEZ PACHECO	15.00
	HOMEWORK 05.pptx Very good Julio! but don't forget the verb BE when writing present continuous and don't say "liking" only like.	JULIO CESAR GABRIEL	CASTAÑEDA MARTINEZ	17.00

Fuente: <http://campusvirtual.usil.edu.pe>

Para terminar con esta interpretación cabe señalar que la fundamentación teórica devela que la mejora en el desarrollo de las habilidades escritas de los estudiantes de inglés mediante el uso de un sistema de gestión de contenidos, requiere que los docentes del área manejen y tengan en claro cuáles son las estrategias didácticas y cómo las van a aplicar haciendo uso de la plataforma virtual, sin embargo los resultados de nuestra investigación revelan un limitado conocimiento de dichas estrategias y debido a ello poco aprovechamiento de las herramientas con las cuenta la plataforma Chamilo.

CONCLUSIONES

Respecto a los objetivos planteados en esta investigación podemos concluir señalando que:

- ✓ La información recogida devela que los docentes de inglés conocen y hacen uso principalmente de las herramientas de gestión de contenidos, en especial de la carpeta documentos que sirve de repositorio de información referida al curso, a las unidades didácticas y a las asignaciones de los estudiantes. También se hace uso, aunque en un menor grado, de las herramientas de comunicación asíncrona, entre ellas la mensajería y los anuncios. Sin embargo, las demás herramientas propias de la plataforma virtual Chamilo no son empleadas por el docente para la enseñanza del idioma inglés, debido, en la mayoría de los casos, al desconocimiento por parte del docente de las funcionalidades y utilidades de herramientas como las que promueven el trabajo cooperativo o que evalúan el aprendizaje del estudiante.
- ✓ La incorporación de la plataforma Chamilo al proceso de enseñanza – aprendizaje del idioma inglés es percibida positivamente porque permite la gestión ordenada y fácil de documentos e información referente al curso, ejercicios en línea, tareas virtuales, entre otros. Gestión que no sería posible sin el uso de un entorno virtual debido a la cantidad y variedad de recursos educativos y datos del desempeño del estudiante que usualmente se manejan en cursos semi-presenciales, como en este caso de estudio.
- ✓ En lo que corresponde al fomento de habilidades productivas en el aprendizaje del idioma inglés como son el habla y la escritura, en especial en esta última, los docentes consideran al sistema de gestión de contenidos Chamilo como una

herramienta fundamental para la promoción de esta habilidad, en especial para un programa de educación de personas que laboran y que no disponen de tiempo suficiente para asistir a clases presenciales de modo permanente. No obstante, la mejora de la habilidad escrita por medio del uso de Chamilo dependerá de ambos actores del proceso educativo, profesores y alumnos, así como de ciertos factores como mayor frecuencia en el uso de esta plataforma, mejor planificación de tareas y actividades evaluadas, estímulo para el aprendizaje cooperativo, entre otros.

- ✓ Para la enseñanza de la escritura en el idioma inglés, los docentes siguen un enfoque centrado principalmente en el producto o la versión final del proceso de redacción. Esto debido a razones de tiempo, ya que consideran que elegir un enfoque centrado en el proceso demanda de mayor dedicación y tiempo tanto al profesor como al alumno y por las características de este programa de formación profesional, consideran que sería difícil.
- ✓ El método de enseñanza es en esencia individualizado porque el uso de una plataforma virtual propicia que cada educando trabaje según su propio ritmo, de acuerdo a sus posibilidades y particularidades. Así mismo, la información recolectada evidencia que las técnicas didácticas más utilizadas son la escritura entre pares, el uso de organizadores gráficos como la línea del tiempo, la formulación de una pregunta y el procesamiento de la respuesta, y la lluvia de ideas.
- ✓ A pesar de la variedad de recursos interactivos, instantáneos, reales, y de gran calidad en imagen y sonido, que ofrecen en la actualidad las tecnologías de la información, los recursos didácticos o materiales proporcionados por los docentes de inglés por medio de la plataforma no son funcionales para la promoción de la

redacción en los estudiantes, éstos son básicamente enlaces a páginas de internet.

- ✓ Existe poca variedad de actividades de aprendizaje que se orienten a propiciar y fomentar la producción escrita. Las actividades encontradas en los respectivos campus, denominadas tareas virtuales y ejercicios gramaticales en línea, se enfocan en el primer caso a la redacción de textos simples y en el segundo a la práctica de reglas gramaticales.
- ✓ La evaluación del proceso de redacción de los estudiantes se concentra en el producto final, el mismo que se evalúa siguiendo parámetros establecidos a través de una rúbrica, la que permite hacer objetiva la evaluación. Con respecto a la retroalimentación, ésta se da de manera individualiza, en el mismo archivo donde redactaron su texto o en la sección donde subieron su documento. Así mismo, los comentarios de los docentes que sí hacen dicha retroalimentación se enfocan en corregir errores gramaticales y/o uso de vocabulario, y en resaltar de modo positivo el esfuerzo del estudiante para desarrollar la tarea asignada.

RECOMENDACIONES

La utilidad didáctica y pedagógica de un sistema de gestión de contenidos o plataforma virtual depende del modo en que los docentes planifican sus cursos tomando en cuenta los saberes previos, las expectativas, las necesidades y el contexto social del alumnado. En este sentido hacemos llegar las siguientes recomendaciones:

A los docentes:

- Crear a través de los sistemas de gestión de contenidos o plataformas virtuales, mayores espacios de interacción entre el docente y sus estudiantes, y entre los mismos estudiantes. En otras palabras, implementar foros, establecer y gestionar blogs, hacer uso del chat y considerar el diseño de actividades colaborativas por medio de las wikis.
- Optar por un enfoque centrado en el proceso para la enseñanza de la escritura en inglés, porque éste no toma en cuenta únicamente la versión final del proceso de redacción, sino también las diferentes etapas por las que se ha transcurrido para llegar al producto, y porque le da la oportunidad al estudiante de recibir etapa por etapa la retroalimentación necesaria para continuar el siguiente paso de la redacción.
- Implementar por medio de las herramientas de contenido de las plataformas virtuales, información, modelos y ejercicios que sean pertinentes y que favorezcan la práctica de habilidades relacionadas a la escritura en un idioma extranjero.
- En la asignación de tareas de redacción utilizando los entornos virtuales, considerar la creación de actividades de aprendizaje que respondan directamente

a los intereses y necesidades de los estudiantes, para que lleven a la práctica lo aprendido.

- Elaborar material didáctico que incentive en el alumno la experimentación, la exploración de otras fuentes de información, el pensamiento crítico y la autoevaluación.
- Incorporar formas de evaluación, y retroalimentación al alumno haciendo uso de las herramientas propias de los entornos virtuales.

A los gestores académicos:

- Implementar y conducir talleres de inducción al docente y al estudiante, donde se capacite para el uso de herramientas tecnológicas que ayudan al proceso de enseñanza - aprendizaje.
- Incentivar el trabajo cooperativo entre docentes para la elaboración de actividades de aprendizaje virtual, evaluaciones en línea y de soporte técnico al estudiante.
- Habilitar el acceso a todas las herramientas con las que cuente una plataforma de gestión de contenidos de modo que los docentes y estudiantes puedan sacar mayor provecho y beneficiarse de los variados recursos de la tecnología educativa.

A otros investigadores:

- Analizar con mayor profundidad lo que en realidad aprende el estudiante a partir de la utilización de una plataforma virtual en la planificación didáctica para la enseñanza del idioma inglés, no sólo en relación a la producción escrita y oral,

sino también en relación a las habilidades receptoras como la comprensión auditiva y lectora.

- Trasladar este tema de investigación a otras áreas del conocimiento tanto en el nivel universitario como escolar.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguaded, J. & Cabero, J. (2002). *Educación en Red*. Málaga: Editorial Aljibe.
- Arboleda, N. (2005). *ABC de la educación virtual y a distancia*. Bogotá: Filigrana E.U.
- Ardila, M. & Bedoya, J. (2006). La inclusión de la plataforma en línea Moodle en un curso de gramática contrastiva español - inglés. *Íkala Revista de Lenguaje y Cultura*. Escuela de Idiomas de la Universidad de Antioquia. 11 (17), 180 – 250.
- Ballesteros, C., López, E., & Torres, L. (2004). Las plataformas virtuales: escenarios alternativos para la formación. *EDUCATEC - Barcelona*, 1-9.
- Barajas, M. (2003). *La tecnología Educativa en la Enseñanza Superior. Entornos virtuales de aprendizaje*. Universidad de Barcelona: Mc Graw Hill.
- Barberá, E. (2006). Aportaciones de la tecnología a la e-Evaluación. *Revista de Educación a Distancia*, 1-13.
- Barkley, E., Cross, K. & Major, C. (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo*. Madrid: Editorial Morata.
- Belloch, C. (s/f). Entornos virtuales de aprendizaje. *Unidad de Tecnología Educativa – Universidad de Valencia*. Recuperado de <http://www.uv.es/bellohc/pedagogia/EVA3.pdf>
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid: Editorial Le Muralle - , 2da. Edición.
- Boneu, J. (2007). Plataformas abiertas de e-learning para el soporte de contenidos educativos abiertos. Contenidos educativos en abierto. *Revista de la Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. 4(1), 36 - 47. Recuperado de <http://www.uoc.edu/rusc/4/1/dt/esp/boneu.pdf>.
- Canale M. & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*. F.D., 1 (1), 1-47.
- Canale, M. & Swain, M. (1996). Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos. *Revista Signos* 17, 56-61.
- Carrasco, J. (1997). *Técnicas y recursos para el desarrollo de las clases*. Madrid: Ediciones Rialp.
- Carrasco, J. (2004). *Una didáctica para hoy: cómo enseñar mejor*. Madrid: Ediciones Rialp.
- Cebrián, M. (2003). *Enseñanza virtual para la innovación Universitaria*. Madrid: Ed. Narcea.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge: MIT Press.
- Cohen, L. & Manion, L. (2002). *Métodos de investigación Educativa*. 2da. Ed. Madrid: Editorial La Muralla.
- Coll, C. (2008). Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 72, 17-40.
- Díaz, F. (2006). *Enseñanza Situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: Editorial McGrawHill.

Domingo, M. & Marqués, P. (2011). Aulas 2.0. y el uso de las TIC en la práctica docente. *Comunicar Revista Científica de Educomunicación*, 37 (19), 169 -175.

Durán, R. (2011). Developing productive and receptive skills in the EFL classroom. En House, S. (Ed). *Didáctica del Inglés: Classroom Practice*. Ministerio de Educación de España: Editorial Graó.

Finocchiaro, M. & Brumfit, C. (1983). *The Functional-Notional Approach: From Theory to Practice*. New York: Oxford University Press.

Finol, A. (2007). *Principios Cognitivo-Constructivistas en la Aplicación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para la Enseñanza-Aprendizaje de Inglés con Propósitos Específicos*. Universidad de Zulia – Venezuela. 38-64. Recuperado de <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Venezuela3/SYNERGIES2.pdf>

Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación Cualitativa*. 2da. Ed. Madrid: Editorial Morata

González, D. & Mejía, M. (2010). Memorias del VI foro de estudios en lenguas Internacional. Universidad Autónoma de México. ISBN: 978-607-9015-22-0

Gutiérrez, I., Martínez, F. & Prendes, M. (2010). *Recursos educativos en red*. Madrid: Editorial Síntesis S.A.

Ha, N. (2008). Learner strategies and language learning. *VNU Journal of Science, Foreign Languages*, 24, 240-245.

Hansson, T. (2005). English as a Second language on a virtual platform- Traditional and Innovation in a New Medium. *Magazine Computer assisted language learning*, 18 (1-2), 63-79.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.

Harmer, J. (2001). *The practice of English language teaching*. Third Edition. UK: Longman Publishing. Recuperado de: http://www.ict.edu.mx/acervo_idiomas_english_The%20practice%20of%20English%20Language_Jeremy%20Harmer.pdf

Harmer, J. (2004). *How to teach writing*. England: Longman Publishing.

House, S. (2011). *Didáctica del Inglés- classroom practice*. Ministerio de Educación España: Editorial Graó.

Hymes, D. (1972). *On Communicative Competence*. Sociolinguistics. Londres: Penguin Books.

Johnson, D. & Johnson, R (s/f). *Cooperation and the Use of Technology University of Minnesota*. Minneapolis: University of Minnesota

Kroll, B. (1990). *Second Language writing: research insights for the classroom*. Cambridge University Press.

Lacon, N. & Ortega, S. (2008). Cognición, metacognición y escritura. *Rev. Signos*, 41 (67), 231-255. ISSN 0718-0934. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342008000200009>.

Larsen, D. & freeman (2000). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Leyva, Y. (2009). Introducción a la evaluación del aprendizaje y técnicas e instrumentos de recogida de datos para la educación formativa. *Evaluación del Aprendizaje: una guía práctica para profesores*, 1-35.

Linse, C. (2005). *Practical English Language Teaching*. New York: Mc. Grow Hill Companies Inc.

Littlewood, W. (1994). *La Enseñanza de la Comunicación Oral: Un marco metodológico*. 1ra. Ed. Barcelona: Editorial Paidós Ibérica.

Littlewood, W. (1981). *Communicative language teaching: An introduction*. Cambridge University Press

Martinez, C. & Fernández, M. (2012). El uso de Moodle como entorno virtual de apoyo a la enseñanza presencial. *La práctica educativa en la Sociedad de la Información: Innovación a través de la investigación*, 291-300.

Mato, N. (2011). Principales métodos de enseñanza de lenguas extranjeras en Alemania. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 6(1), 9-24.

Mondéjar, J., Vargas, M. & Meseguer, M. (2007). Aprendizaje cooperativo en entornos virtuales: El método Jigsaw en asignaturas de estadística. Universidad de Catilla – La Mancha. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 1-18. Recuperado de https://www.uclm.es/cu/csociales/pdf/documentosTrabajo/03_2007.pdf

Monereo. C. (1994). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Editorial Graó.

Nunan, D. (1991). *Language Teaching Methodology*. New York: Prentice Hall.

Osejo, S. (2009). *Implementación del Closed Caption y/o Subtítulos para Desarrollar la Habilidad de Comprensión Auditiva en Inglés como Lengua Extranjera*. Tesis inédita de Licenciatura en Lenguas Modernas. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.

Parra, R. & Toro, I. (2006). *Método y conocimiento: metodología de la investigación*. 1ra. Edición. Medellín: Universidad de Eafit. Recuperado de <http://books.google.com.pe/books?id=4YkHGjEjy0C&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>

Pueyo, S. (2007): *Unidad 4: La enseñanza de la interacción oral, Unidad 5: La enseñanza de la expresión escrita*. Asignatura: Desarrollo de las Destrezas en el Aula, Fundación Universitaria Iberoamericana (FUNIBER). Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera, FOPELE.

Ribes, E. (2011). El concepto de competencia: su pertinencia en el desarrollo psicológico y la educación. *Bordón Revista de pedagogía*, 63(1), 33-45.

Rica, M. T. A., Ruiz, G., & Menéndez, J. M. Enseñanza por proyectos: estrategia innovadora de las enseñanzas de ingeniería. *Research Gate*, 1 -8. Universidad de Castilla – La Mancha Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Gonzalo_Ruiz4/publication/268413281_ENSEANZA_POR_PROYECTOS ESTRATEGIA_INNOVADORA_DE_LAS_ENSEANZAS_DE_INGENIERA/links/54d8abc10cf24647581b0b02.pdf

Richards, J. & Rodgers, T. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Second Edition. Cambridge: Cambridge University Press.

Salvisberg, J. (2004). Theories of learning and teaching in the 21st century. *IATEFL Issues* 180.

Sánchez, J. (2003). Integración Curricular de las TICs: Conceptos e Ideas. *Revista Enfoques Educativos*, 5 (1), 51-65.

Salinas, J. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 1 (1), 1-16. Universitat Oberta de Catalunya. Recuperado de: <http://cmappublic.ihmc.us/rid=1HB67HZSF-16FT4P2-1001/Innovaci%C3%B3n%20docente%20y%20uso%20de%20TIC.pdf>

Salinas, J. (2004). Cambios metodológicos con las TIC. Estrategias didácticas y entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje. *Bordón Revista de pedagogía*, 56(3-4), 469-481.

Salinas, J, Pérez, A., De Benito, B. (2008). *Metodologías centradas en el alumno para el aprendizaje en red*. Ed. Síntesis.

Scheuermann, F., & Barajas, M. (2003). Aspectos pedagógicos de la enseñanza y el aprendizaje en la red. 2003). *La tecnología educativa en la enseñanza superior. Entornos virtuales de aprendizaje*. Madrid: McGraw Hill.

Sharma, P. & Barrett, B. (2007). *Using Technology in and beyond the language classroom*. Oxford: Macmillan Publishers.

Suárez, G. (2013). *Guía Didáctica del Curso de Metodología de la Investigación*. Maestría en Integración e Innovación Educativa de las TIC - Pontificia Universidad Católica del Perú: Lima: PUCP.

Vázquez, Y. (2001). Educación basada en competencias. *Educar: revista de educación/nueva época*, 16, 1-29.

Wenden, A. & Rubin, J. (1987). *Learner strategies in language learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall International.



ANEXO N° 1: Guión de entrevista dirigida a los docentes del área de inglés

GUIÓN DE ENTREVISTA A LA DOCENTES DEL ÁREA DE INGLÉS DEL PROGRAMA DE EDUCACIÓN PARA PERSONAS CON EXPERIENCIA LABORAL

A continuación se llevará a cabo una entrevista en relación al uso pedagógico de la plataforma virtual Chamilo en su quehacer docente. El objetivo de la entrevista es determinar cómo utiliza pedagógicamente las herramientas virtuales de la plataforma Chamilo, para incentivar la producción escrita en el idioma inglés, en sus estudiantes del curso de English for Business.

Por favor responder de manera clara cada una de las siguientes preguntas señalando evidencia al respecto.

DATOS PERSONALES

Nombre: _____

Curso que dicta: _____

Grado académico: _____

1. ¿Conoce usted las características y herramientas virtuales de la plataforma virtual Chamilo?
¿Cómo logró conocerlas?

2. La integración de las tecnologías de la información se define como su uso para planificar actividades que faciliten el aprendizaje, en este sentido ¿considera usted que integra la plataforma virtual Chamilo al desarrollo de su curso? ¿Cómo lo hace?

3. ¿Cree usted que el uso de la mencionada plataforma puede favorecer la producción escrita en el idioma inglés? ¿Por qué?

4. ¿Utiliza herramientas virtuales que promuevan la cooperación entre pares, entre ellas: foros, wikis, tareas, ejercicios y/o tests, en el desarrollo de su curso?

Si así lo hace ¿con qué frecuencia?

- ____ Siempre
- ____ Con mucha frecuencia
- ____ A veces
- ____ Escasamente
- ____ Nunca

5. Las estrategias son los medios por los cuales asegura el aprendizaje de sus estudiantes, en este sentido, ¿qué estrategia didáctica considera usted que utiliza para integrar las herramientas virtuales de Chamilo al proceso de enseñanza?

Por ejemplo: Proporciona a sus aprendices la oportunidad de interactuar con sus compañeros en un foro de discusión sobre experiencias previas.

6. ¿Ha planificado alguna vez una actividad cuyo producto final sea un texto escrito en inglés, la misma que ha desarrollado en la plataforma Chamilo? Puede describirla.

7. ¿Cree usted que el uso de las herramientas de gestión de contenidos y/o cooperación han favorecido la habilidad de “escritura” de sus estudiantes? ¿Cómo?

8. Se entiende la eficiencia, como la capacidad para emplear los mejores medios posibles para alcanzar un objetivo, en tal sentido ¿considera usted que hace un uso eficiente de la plataforma Chamilo? ¿Por qué?

Muchas gracias por su tiempo.

ANEXO N° 2: Matriz de Análisis de Entrevistas

OBJETIVO GENERAL			
<p>Caracterizar el uso de la Plataforma virtual Chamilo como herramienta para incentivar la producción escrita en el proceso de enseñanza de inglés en un programa de educación para personas con experiencia laboral de una universidad privada de Lima.</p>			
OBJETIVOS	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	ANÁLISIS
<p>Objetivo Específico 1:</p> <p>Identificar las herramientas con las que cuenta la plataforma de gestión de contenidos Chamilo para incentivar el proceso de producción escrita en el idioma inglés.</p>	<p>1. Conocimiento de las herramientas del sistema de gestión de contenidos Chamilo.</p>	<p>1.1. Conocimiento y utilización funcionalidades de las herramientas de gestión de contenidos.</p>	
		<p>1.2. Conocimiento y utilización de las herramientas de comunicación</p>	
		<p>1.3. Conocimiento y utilización de las herramientas interacción y trabajo cooperativo</p>	
		<p>1.4. Conocimiento y utilización de las herramientas de evaluación</p>	

		1.5. Conocimiento y utilización de las herramientas de soporte virtual	
UNIDADES DE SEGMENTO	D1: D2: D3: D4: D5:		
	2. Convencimiento de que las herramientas de la plataforma virtual Chamilo mejoran las habilidades escritas de los estudiantes de inglés.	2.1. Seguridad respecto al uso de Chamilo como herramienta de fomento de la producción escrita	
		2.2. Vacilación respecto al uso de Chamilo como herramienta de fomento de la producción escrita	
UNIDADES DE SEGMENTO	D1: D2: D3: D4: D5:		

<p>Objetivo Específico 2:</p> <p>Determinar las características del proceso de planificación didáctica y las estrategias que utilizan los docentes para favorecer la producción escrita en el idioma inglés mediante el uso de la plataforma virtual Chamilo.</p>	<p>1. La enseñanza de la redacción en el idioma inglés por medio del uso de la plataforma virtual de aprendizaje “Chamilo”.</p>	<p>1.1. Enfoques para la enseñanza de la producción escrita en un idioma extranjero.</p>	
	<p>2. Planificación didáctica del curso de inglés con el uso de las herramientas de la plataforma “Chamilo”.</p>	<p>1.2. Estrategias didácticas para la enseñanza de la producción escrita en el idioma inglés.</p>	
		<p>1.3. Recursos didácticos, actividades de aprendizaje y criterios de evaluación en el proceso de enseñanza de la escritura en inglés en un entorno virtual</p>	
<p>UNIDADES DE SEGMENTO</p>	<p>D1:</p> <p>D2:</p> <p>D3:</p> <p>D4:</p> <p>D5:</p>		

Fuente: Elaboración propia

**ANEXO N° 3: Ficha de Observación del Campus Virtual del Docente de
“English for Business”**

Categoría 1: El uso de las herramientas del sistema de gestión de contenidos Chamilo				
Subcategorías	Indicadores	Se observa	No se observa	Comentarios
1.1. Herramientas de gestión de contenido	Gestiona documentos, presentaciones visuales, audio, video o enlaces virtuales.			
	Incluye contenidos complementarios al material de clase (texto y libro de trabajo) en la sección de “itinerario de aprendizaje”			
	Asigna tareas virtuales en la plataforma.			
1.2. Herramientas de comunicación	Se comunica con los alumnos a través de la sección “anuncios”			
	Utiliza la herramienta de chat para comunicarse de manera sincrónica con los estudiantes.			
	Utiliza el servicio de red social o “mensajería” para comunicarse de manera asíncrona con los estudiantes.			
1.3. Herramientas de interacción y	Organiza actividades de aprendizaje cooperativo utilizando la herramienta foros.			
	Desarrolla actividades de construcción			

trabajo cooperativo.	cooperativa del aprendizaje utilizando la herramienta wikis.			
	Organiza las actividades de aprendizaje cooperativo utilizando la herramienta blogs.			
1.4. Herramientas de evaluación y seguimiento	Evalúa el aprendizaje de sus estudiantes con el uso del campus virtual,			
	Revisa las tareas virtuales asignadas en el campus.			
	Ingresa al campus virtual y monitorea permanentemente el trabajo de los estudiantes.			
1.5. Herramientas de soporte virtual	Registra algún informativo de ayuda o soporte técnico para el registro y el uso de la plataforma.			

Categoría 2: La enseñanza de la escritura en inglés con el uso de la plataforma Chamilo

Subcategorías	Indicadores	Se observa	No se observa	Comentarios
2.1. El proceso de planificación didáctica de actividades de	Planifica y desarrolla actividades virtuales de producción de textos escritos (párrafos, diálogos, historias o ensayos).			
	En el desarrollo de actividades considera todos los pasos del proceso de redacción.			

redacción.	Incorpora material informativo de cómo redactar textos: ppts explicativos y/o modelos.			
2.2. Estrategias didácticas que se emplean para propiciar la producción escrita en inglés.	Utiliza estrategias meta-cognitivas como la planificación y el planteamiento de objetivos.			
	Hace uso de estrategias socio-afectivas como la autoevaluación y/o la evaluación entre pares.			
	Hace uso de estrategias con un enfoque colaborativo como la enseñanza recíproca, equipos de exámenes y otros.			
2.3. Asignación de tareas de producción de textos escritos.	Asigna tareas de redacción de textos con regularidad.			
	Incorpora material instructivo y modelos de cómo realizar las tareas de redacción.			
	Otorga un plazo considerable para la realización de las tareas.			
	Revisa las tareas entregadas una vez vencido el plazo.			
	Revisa las tareas entregadas al final del semestre.			

2.4. Criterios de evaluación del producto.	Utiliza una rúbrica de evaluación del producto.			
	Brinda retroalimentación a los alumnos sobre la asignación presentada.			
	Asigna una nota de 0-20 a la asignación.			



ANEXO N° 4: Matriz de consistencia de la investigación

Tesista: Paola Rodríguez Ramírez

Asesora: Dra. Jessica Vargas

TÍTULO TENTATIVO DE LA INVESTIGACIÓN

“Uso pedagógico de la Plataforma Virtual Chamilo para incentivar la producción escrita en el proceso de enseñanza de inglés en una universidad privada de Lima”

- LINEA DE INVESTIGACIÓN DE LA MAESTRÍA:

GESTIÓN () INTEGRACIÓN CURRICULAR Y DIDÁCTICA (X)

APRENDIZAJE COOPERATIVO ()

- MODALIDAD:

TESIS (X) SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIA () REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA EXHAUSTIVA ()

PROBLEMA DE ESTUDIO: *¿Cómo se usa la Plataforma Virtual Chamilo para favorecer la producción escrita en el proceso de enseñanza de inglés en un programa de educación para personas con experiencia laboral de una universidad privada de Lima?*

OBJETIVO GENERAL: Caracterizar el uso de la Plataforma virtual Chamilo como herramienta de fomento de la producción escrita en el proceso de enseñanza de inglés en un programa de educación para personas con experiencia laboral de una universidad privada de Lima.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	TÉCNICA E INSTRUMENTO	FUENTE
<p>Obj. Específico I</p> <p>Identificar las herramientas con las que cuenta la plataforma de gestión de contenidos Chamilo para incentivar el proceso de producción escrita en el idioma inglés.</p>	<p>1. Conocimiento y características de la utilización de las herramientas del sistema de gestión de contenidos Chamilo.</p> <p>2. Convencimiento</p>	<p>1.1. Conocimiento y utilización de las herramientas de gestión de contenidos.</p> <p>1.2. Conocimiento y utilización de las herramientas de comunicación</p> <p>1.3. Conocimiento y utilización de las herramientas interacción y trabajo cooperativo.</p> <p>1.4. Conocimiento y utilización de las herramientas de evaluación.</p> <p>1.5. Conocimiento y utilización de las herramientas de soporte virtual</p> <p>2.1. Seguridad respecto al uso</p>	<p>Entrevista Semi-estructurada.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Guión de entrevista <p>Observación participante.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ficha de observación. 	<ul style="list-style-type: none"> - Docentes del programa de educación superior para personas con experiencia laboral. - Aulas virtuales de los docentes entrevistados.

	de que las herramientas de la plataforma virtual Chamilo mejoran las habilidades escritas de los estudiantes de inglés.	de Chamilo como herramienta de fomento de la producción escrita. 2.2. Vacilación respecto al uso de Chamilo como herramienta de fomento de la producción escrita.		
Obj. Específico 2 Determinar las características del proceso de planificación didáctica en especial las estrategias didácticas que	I. La enseñanza de la redacción en el idioma inglés por medio del uso de la plataforma virtual de aprendizaje	I.1. Enfoques para la enseñanza de la escritura en un entorno virtual	Entrevista Semi-estructurada. - Guión de entrevista Observación participante.	no - Docentes del programa de educación superior para personas con experiencia laboral. - Aulas virtuales de los docentes

<p>utilizan los docentes para favorecer la producción escrita en el idioma inglés mediante el uso de la plataforma virtual Chamilo.</p>	<p>“Chamilo”.</p> <p>2. Planificación didáctica del curso de inglés con el uso de las herramientas de la plataforma “Chamilo”.</p>	<p>2.1. Estrategias didácticas para la enseñanza de la escritura en un entorno virtual.</p> <p>2.2. Recursos didácticos, actividades de aprendizaje y criterios de evaluación en el proceso de enseñanza de la escritura en inglés en un entorno virtual</p>	<p>- Ficha de observación.</p>	<p>entrevistados.</p>
---	--	--	--------------------------------	-----------------------

