Aprender a aprender en Inglés: prácticas educativas con ZOOM, TEAMS, y la enseñanza por tareas

Mtra. Angélica Barreto Ávila
Profesora del Departamento de Inglés del Plantel Sur, CCH-UNAM

¿Qué significa en el actual escenario académico poner al alumno en el centro del proceso de enseñanza aprendizaje? A juzgar por algunas publicaciones en redes sociales, nuestros alumnos están angustiados, insatisfechos y muy atareados. ¿Están aprendiendo?

Uno de los principales retos del Colegio está siendo promover su aprendizaje adaptando el modelo educativo a las nuevas, adversas y cambiantes condiciones.

Este trabajo presenta algunas prácticas educativas que, a mi parecer, han dado resultados favorables en el trabajo con alumnos desde marzo del 2020, primero para concluir el ciclo 2020-2, tanto con alumnos regulares de Inglés IV, como con aquellos inscritos en el PERO de Inglés II (Programa Especial de Recuperación Ordinario), y actualmente con alumnos de tercer semestre en Inglés III del ciclo 2021-1.

En el Seminario sobre el Modelo Educativo, edición 13 "El Modelo Educativo del Colegio ante los nuevos desafíos" tuve conocimiento de un documento publicado en abril del 2020 por la nueva CODEIC (COORDINACIÓN DE DESARROLLO EDUCATIVO E INNOVACIÓN CURRICULAR) de la UNAM, que vino a confirmarme la utilidad de algunos planteamientos que ya había vislumbrado para adaptar el plan de clase a la modalidad no presencial.

Quiero destacar entre las "R*ecomendaciones para la transición a la docencia no presencial"*, las primeras dos por su cercanía a principios fundamentales del modelo educativo de nuestro Colegio: la cultura básica y el aprender a aprender.

#1 ¿Qué tanto podemos enseñar en estas condiciones? ¡Prioricemos los objetivos de aprendizaje!

Concentremos la enseñanza en aquellos objetivos de aprendizaje y temas del programa de estudios que resultan clave para la formación de los estudiantes, ya sea por su relevancia en el plan de estudios, el futuro ejercicio profesional o su aportación hacia aprendizajes subsecuentes.

#2. Promovamos habilidades para la autogestión y el aprendizaje autónomo.

Generemos un entorno que favorezca el aprendizaje autónomo y enseñemos a los estudiantes a usar estrategias de autogestión para tener éxito en sus estudios, mediante el establecimiento de metas, la organización del tiempo, la distribución de actividades, la selección de rutas personales y de seguimiento a los avances logrados.

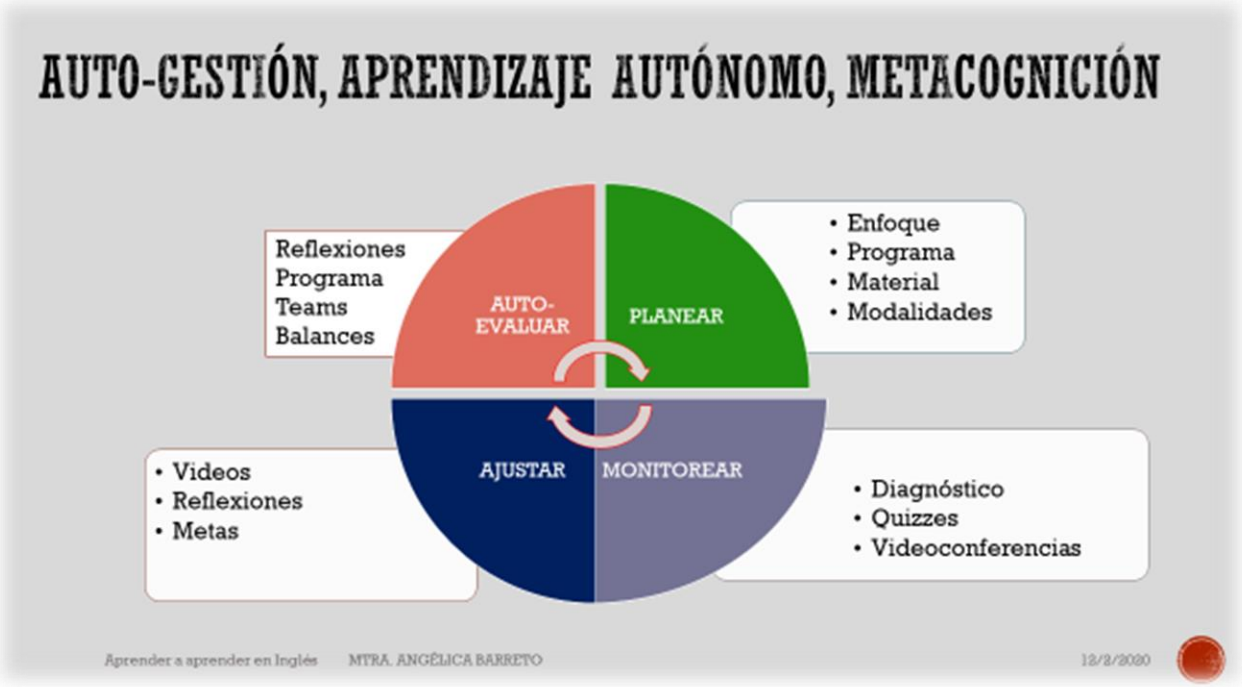
La primera recomendación nos remite a la noción de cultura básica, retomando definiciones recientes: "a saber, que éste no suscribe el enfoque enciclopedista… sino elige los contenidos (conocimientos, habilidades y valores) que ocupan los lugares centrales en los sistemas de las disciplinas más importantes y cuya apropiación sirve de base para continuar el aprendizaje de las novedades que se producen de manera permanente en todos los campos del saber, y para apreciar sus consecuencias en la vida personal y social de los seres humanos" (Bazán, 2015: 1). Este principio del modelo educativo se resignifica hoy ante la necesidad de una planeación estratégica. ¿Qué necesitan aprender hoy nuestros alumnos? ¿Qué podemos enseñarles con las modalidades no presenciales a las que tenemos acceso?

La segunda recomendación, que promueve habilidades para la autogestión y el aprendizaje autónomo, nos remite principalmente al aprender a aprender, noción esbozada desde la Gaceta Amarilla en 1971 y relacionada estrechamente con la cultura básica. Si entendemos la cultura básica como la posesión de habilidades intelectuales que permiten un crecimiento intelectual autónomo, entonces el aprender a aprender es en sí mismo un criterio para conformar y a la vez un camino para obtener una cultura básica en contraste con el enciclopedismo en los contenidos.

Además, tanto las recomendaciones como los principios del Colegio mencionados responden efectivamente a la problemática en el ámbito afectivo de alumnos y profesores al brindarles cierto grado de control necesario más que nunca ante la incertidumbre y angustia a que nos enfrentamos actualmente.

Ahora bien, ¿cómo promover en los alumnos la auto-gestión, el aprendizaje autónomo, el aprender a aprender? ¿Qué modalidades usar y cómo y con qué objetivo?

De manera general, se consideran tres procesos que deben promoverse: la planeación, el monitoreo y la auto-evaluación de actividades/estrategias/tareas en un proceso continuo y flexible, que incluye el ajuste a las metas y procedimientos de aprendizaje.



O'Malley y Chamot (1990) sugieren que los profesores de ESL deben crear consciencia y propiciar el desarrollo de estrategias metacognitivas de las siguientes maneras:

- Enseñar a los alumnos a **planear** para resolver una tarea, explicitando sus conocimientos previos, estableciendo el propósito y prediciendo de manera colaborativa.

- Enseñar a los alumnos a **monitorear** su comprensión o producción durante la tarea, evaluar si es consistente con sus predicciones y de manera interna. Practicar la inferencia lógica, la elaboración de conocimientos del mundo, habilidades de análisis de palabras y el uso del cloze para discutir predicciones.

- **Evaluar** por medio de la reflexión grupal la efectividad de las estrategias usadas.

Debe destacarse que estas estrategias las inicia el docente para facilitar al alumno su tránsito por cada una de estas etapas. Además de estas estrategias, pueden implementarse otras acciones para ayudar al alumno y al docente en cada una de estas etapas.

El *Programa Virtual de Inducción, Información y Orientación Estudiantil,* publicado en la Gaceta CCH (5 de agosto de 2020, Suplemento) dio algunas respuestas a la "nueva normalidad", resultado de la contingencia sanitaria por la que atraviesa el país y el mundo, mencionando algunas plataformas y herramientas digitales que permitirán continuar las funciones sustantivas del CCH. Destaca el uso de Microsoft Teams, que se puso a disposición de los docentes, junto con

varios talleres de capacitación sobre el uso de sus videoconferencias, cuestionarios, chat, trabajos y evaluaciones en línea.

A nivel disciplinario y didáctico, la planeación respondió a la consideración del **enfoque accional** como referente teórico de la materia, resultado de un trabajo tanto colegiado como a nivel individual para el diseño e implementación de formas de trabajo coherentes con esta perspectiva. El Programa de Inglés promueve el uso social de las **tareas** comunicativas, en las que tanto el alumno como los hablantes de una lengua son considerados agentes sociales (Barreto, 2016:15). Así, las actividades de aprendizaje que se planearon buscan que el alumno, en principio, comprenda y produzca textos orales y escritos en lengua extranjera y lleve a cabo tareas en contextos específicos propias del enfoque accional, que privilegia la socialización de la información y el trabajo colaborativo.

Las tareas que los alumnos podrían llevar a cabo tendrían las siguientes características: combinan e integran diferentes contenidos lingüísticos, así como diversos aspectos socioculturales, pragmáticos y estratégicos en una situación concreta de comunicación; dan prioridad al significado sobre la forma. Finalmente, las actividades de los alumnos en cada unidad giran alrededor del logro de la tarea final.

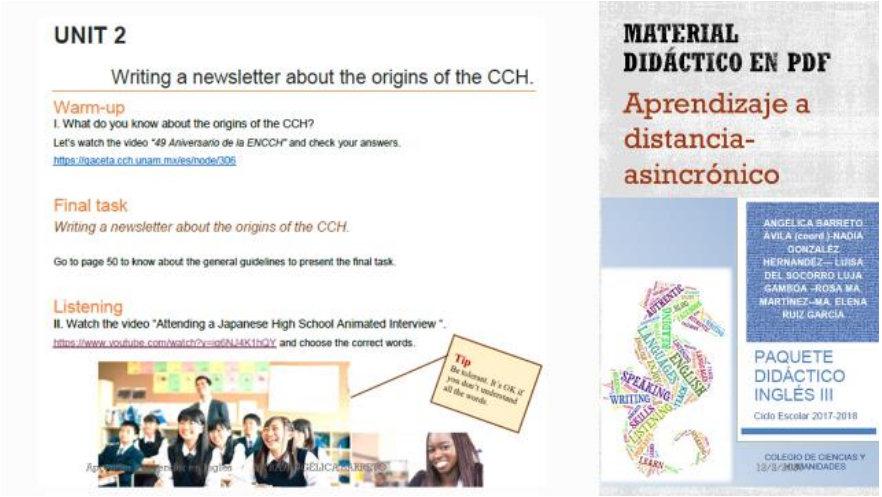
Los alumnos, por su parte, deben conocer la tarea final y el propósito de cada unidad antes de iniciar las actividades para poder recuperar conocimientos previos, prever problemáticas y empezar a organizar su trabajo. Utilizando la plataforma TEAMS, se subieron tanto el programa de Inglés III en una versión sintetizada para alumnos, las tareas y propósitos de las cuatro unidades, como al inicio de cada mes, un calendario con las actividades y plataformas a utilizar. Esto les permitió consultar de manera asincrónica, cada vez que lo requirieran, estos documentos de encuadre.

Decidir sobre el material didáctico, las plataformas y modalidades a utilizar también resulta esencial para la planeación en el caso del docente, y darlas a conocer de manera pertinente y clara apoya al alumno a su propia planeación.

Afortunadamente se cuenta con materiales didácticos elaborados en grupos de trabajo institucionales en años previos, útiles, viables e innovadores para apoyar la instrumentación de los programas de Inglés I-IV. Para Inglés III se está utilizando un paquete didáctico que propone actividades para los alumnos diseñadas a partir del enfoque accional establecido en el Programa. Cada una de las unidades de estos paquetes didácticos va guiando a los alumnos a la realización de una tarea final con materiales y escenarios auténticos, ligas a videos, sitios interactivos, páginas académicas, etc. Su principal aportación es poner en uso la lengua, orientarse hacia el significado y propiciar la autonomía, ya que el profesor –desde el modelo educativo del Colegio

y con mayor razón en las circunstancias actuales– es sólo un facilitador para guiarlos durante el proceso de elaboración de la tarea y el trabajo con material auténtico. Además, este enfoque resulta especialmente útil para trabajar con grupos heterogéneos por la utilización de materiales auténticos que los alumnos más avanzados encontrarán más interesantes, motivándolos a su vez a realizar productos de mayor calidad, apoyando a sus compañeros con un nivel menos avanzado.

Otro aspecto pertinente de estos materiales con respecto al enfoque disciplinario es la inclusión temática de orden actitudinal, englobando componentes sociolingüísticos (convenciones sociales, referencias culturales y conocimiento del mundo) y habilidades transversales, así como estrategias metacognitivas y socio-afectivas.

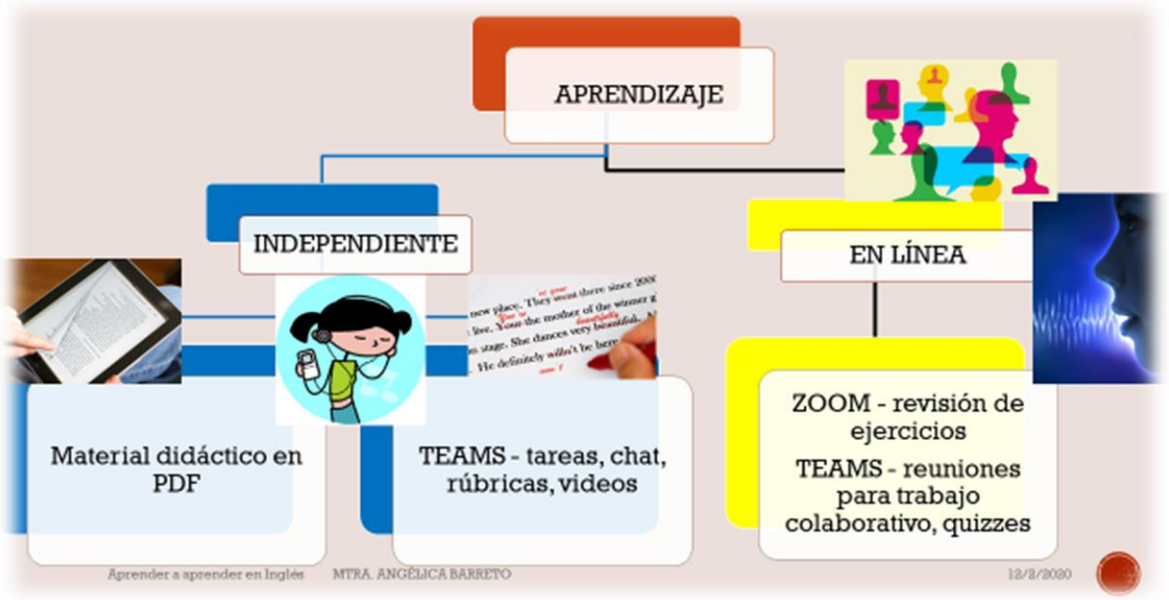


Al ser material propio, fue relativamente sencillo hacer ajustes para la enseñanza no presencial, y compartir con los alumnos cada una de las unidades en PDF, para que ellos pudieran, ya fuera guardarlo en su celular o computadora, o bien imprimirlos y trabajar a distancia, de manera asincrónica e independiente. En el horario de clases se resuelven dudas o se ponen ejemplos de las respuestas, utilizando la sección de PUBLICACIONES en TEAMS, aun cuando no esté programada una videoconferencia.

Así, el uso del material didáctico es la base del aprendizaje independiente, asincrónico, no necesariamente en línea, que se complementa con otras actividades en TEAMS, como tareas, chat, videos, audios, etc.

El aprendizaje sincrónico, en cambio, se lleva a cabo con videoconferencias por ZOOM, ya sea el grupo completo o bien en pequeños grupos en TEAMS, para que los alumnos puedan organizar sus propios equipos. Otra actividad sincrónica, en línea, son los formularios o quizzes para monitorear el trabajo con el material didáctico.

Como parte de la planeación, y en para el caso particular del aprendizaje de lenguas extranjeras, apelando al principio de la cultura básica, se seleccionaron las habilidades lingüísticas (comprensión de lectura, auditiva, expresión oral y escrita e interacción) que fueran de mayor utilidad para los alumnos, y a la vez que pudieran trabajarse de manera más eficaz utilizando los recursos tecnológicos a los que forzosamente nos vemos sujetos.



Es decir, en el salón de clases los alumnos usualmente se veían limitados para acceder y/o publicar textos en inglés con elementos multimedia, videos, podcast, etc., de manera recurrente y a su propio ritmo. Aunque estas actividades de lectura, comprensión auditiva y producción de materiales multimedia se podían dejar para realizar en casa, generalmente se enfatizaban más las habilidades de interacción.

Ahora bien, ¿cuáles atributos técnicos específicos a las nuevas tecnologías pueden ser aprovechados para la enseñanza, por ejemplo, de la comprensión auditiva en L2?

Para contestar tales cuestionamientos, Vandergrift (2012) revisa estudios recientes sobre el uso de multimedia y ofrece los siguientes puntos a considerar:

- Los materiales multimedia (noticias, entrevistas, comedias, documentales, etc.) preparan a los aprendientes para la escucha, proveen contexto rápidamente y activan el conocimiento metacognitivo para predecir escenarios potenciales y usar estrategias para compensar en conocimiento lingüístico inadecuado.

- La interacción constante con tecnología basada en internet, que utiliza canciones, juegos y relatos, resulta más atrayente en aprendientes jóvenes y puede redundar en mayor desarrollo de la comprensión auditiva que las actividades del libro de texto regulares.

Otros autores además señalan que los podcasts y otros ejemplos de software social, que permiten conectarse, comunicarse o trabajar colaborativamente en línea son los recursos indicados para ofrecer textos auditivos con el adecuado input a los alumnos (Dudeney, G. & Hockly, N., 2008).

Por otro lado, es un buen momento para trabajar con las dificultades detectadas en los estudiantes respecto a la búsqueda, selección y manejo de información en internet, así como para poner en práctica criterios de selección y validación de la confiabilidad de la información, tanto en la lengua materna como en lengua extranjera. Los productos digitales realizados de manera colaborativa como una infografía y una revista son evidencia de sus logros.

No se trata de convertirnos o convertir a los alumnos en maestros de la tecnología de la noche a la mañana. En el contexto de los ambientes multimedia, Jonassen (1992:2) sugiere que menos énfasis debería ponerse en el diseño de las tecnologías y más en los procesos involucrados en la resolución de tareas. Se retomó este enfoque constructivista para el diseño, en TEAMS, de ambientes de aprendizaje basados en la tecnología, que propone presentar problemas relevantes y los recursos para resolverlos, que en este caso incluyen audios, videos, lecturas, trabajos colaborativos, así como videoconferencias en tiempo real.

La planeación no termina cuando inician las clases, es un proceso continuo derivado del monitoreo y la auto-evaluación. Es indispensable una cuidadosa y creativa planeación docente fundamentada en formación para aprendizaje a distancia y el conocimiento exacto de las circunstancias técnicas, sociológicas y cognitivas de nuestros alumnos. En este contexto, es también muy importante considerar nuevas normas, tal vez más flexibles, respecto al tipo de actividades de aprendizaje, participación, medios de comunicación, interacción profesor/alumno y formas de evaluación. Así pues, antes de programar las actividades, modalidades, formas de trabajo y evaluación de manera exacta, se realizó una evaluación diagnóstica a cada grupo. Al igual que en ciclos anteriores, se exploraron sus conocimientos previos con un texto relacionado con el contexto del aprendizaje a distancia, *Tips to Help Your Teen Succeed at Online Learning*, y una de las preguntas era escoger el tip (otra forma de planeación) que más necesitaban implementar. También realizaron una auto-evaluación, para determinar su nivel de idioma en cuanto a expresión escrita y oral, comprensión auditiva y de lectura e interacción oral y en línea.

Adicionalmente fue necesario profundizar en el diagnóstico de la capacidad de trabajar de manera virtual –tanto la propia como la de los alumnos–, por ejemplo, no solamente si tenemos internet

y computadora en casa, sino realmente cuántas horas al día tenemos acceso y en qué horario, además de las habilidades digitales de unos y otros.

Los resultados grupales e individuales fueron socializados con los alumnos para promover su planeación posterior, mediante una reflexión escrita sobre su nivel de inglés, sus principales dificultades y fortalezas, así como las metas a alcanzar para que logren tomar responsabilidad sobre sus propios procesos de aprendizaje.

Algo muy importante de considerar al elegir las modalidades y forma de trabajo –cuántas sesiones y qué tanto tiempo en videoconferencia, cuáles actividades para aprendizaje a distancia, cuáles para trabajo independiente, cuáles para trabajo colaborativo– fue su accesibilidad para todos los estudiantes, así como la creación de un sentido de comunidad y una estructura definida.

La socialización de sus respuestas apuntó también al componente actitudinal de reconocer la importancia del trabajo cooperativo en clase y mostrar respeto a los demás, considerando que un 20% de los alumnos no tienen computadora y solo el 30% la tiene de manera exclusiva. También se tuvo que tomar en cuenta que la gran mayoría reportaron sentirse incómodos al tomar clase con el audio y videos abiertos. Cada sesión de videoconferencia he tenido alumnos que están escuchando, pero no activan su audio ni para contestar preguntas directas, y me escriben que en su casa hay demasiado ruido o que simplemente su equipo no funciona adecuadamente. Como parte de mi propio monitoreo, he ajustado mi planeación para permitir y propiciar que me envíen, cuando les sea posible, audios con las respuestas de los ejercicios revisados en las videoconferencias. Yo también estoy aprendiendo.

El monitoreo de las primeras actividades y de los resultados de la evaluación diagnóstica permitió a su vez un ajuste en la planeación. 50/50%.

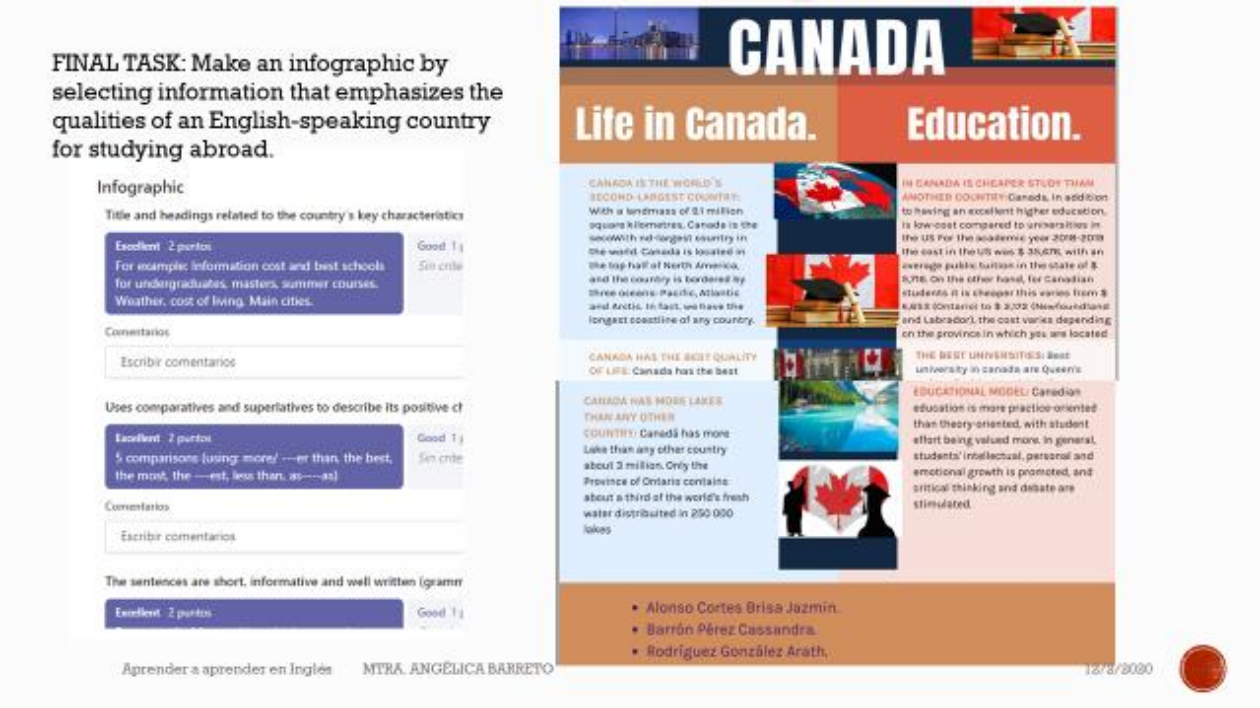
Al inicio de cada mes, se comparte y discute con los alumnos un calendario con las actividades y plataformas a utilizar. Esto les permite consultar de manera asincrónica, cada vez que lo requirieran, estos documentos de encuadre, que les facilitan tanto la planeación como el monitoreo de sus tiempos y actividades de aprendizaje.

Para favorecer el **auto-monitoreo**, se les pidió a los alumnos que a la par de su trabajo independiente con el paquete didáctico en PDF, fueran relacionando cada actividad con un contenido o habilidad del programa de la unidad, en principio con emojis, tache o palomita, aunque una alumna por ejemplo, incluyó explicaciones precisas de su aprendizaje o dudas de cada tema.

Otra forma de monitoreo es la realización de quizzes, utilizando formularios de Microsoft para incluirlos como trabajos en TEAMS, a partir de las mismas actividades del paquete didáctico. Los alumnos, además, reflexionan sobre sus resultados y planean nuevas estrategias y metas.

También se han analizado los resultados de los quizzes y exámenes, destacando las respuestas con mayor porcentaje de éxito y explicando las preguntas en las que mayores dificultades se observaron mediante un video elaborado en STREAM a partir de las gráficas que facilita FORMS, y publicado casi inmediatamente después de cada evaluación.

La **auto-evaluación** se ha fomentado de manera continua, por ejemplo, al realizar las tareas finales se les proporciona una rúbrica como parte de las TAREAS en TEAMS, además de realizar un balance con sus calificaciones y puntajes obtenidos en las diferentes actividades utilizando el sistema de NOTAS en la misma plataforma.



Finalmente, debe destacarse que el aprender a aprender, como principio educativo del Colegio, sigue vigente y representa hoy más que nunca un camino viable para superar esta contingencia de personas en cuarentena intentando aprender juntos.

Referencias

Barreto, A., Corona, C., Esquivel, L., Fascinetto, S., Luja, L., Mejía, A., Medina, G.,….Vázquez, L. (2016). Programas de Estudio Área de talleres de lenguaje y comunicación. Inglés I-IV. UNAM. Colegio de Ciencias y Humanidades.

Bazán, L. (2015). Funciones del Modelo Educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades. Nuevos Cuadernos del Colegio. Número 5. http://memoria.cch.unam.mx/index.php/articulo/142 Recuperado el 20 de junio del 2017.

Consejo de Europa (2002), Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación.

Dudeney, G. &Hockly, N. (2008). *How to …Teach English with Technology*. Essex, U.K.: Pearson.

Estaire, Sh. (2009) El aprendizaje de lenguas mediante tareas: de la programación al aula, Madrid: edinumen.

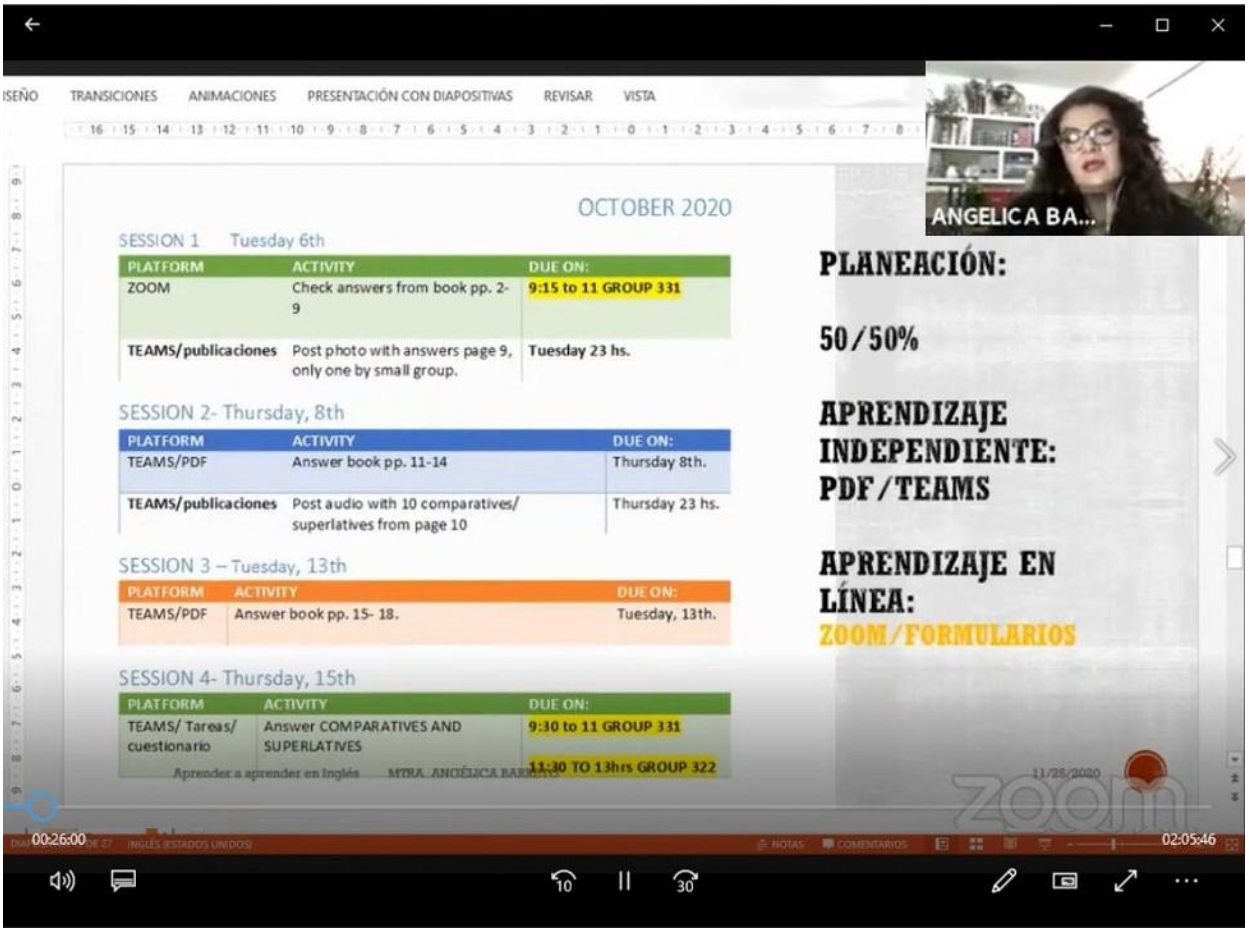
González, P. (2004). Las nuevas ciencias y las humanidades: de la academia a la política. Anthropos Editorial.

Plan de Estudios Actualizado México. (1996). Colegio de Ciencias y Humanidades, UNAM.

Puren, C. (2004). "Del enfoque por tareas a la perspectiva co-accional", en Porta Linguarum, 1, Universidad de Granada.

Universidad Nacional Autónoma de México. (2020). Recomendaciones para la transición a la docencia no presencial. México: UNAM. https://www.codeic.unam.mx/index.php/recomendaciones-para-la-transicion-a-la-docencia-no-presencial/

O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.



Mtra. Angélica Barreto Ávila

Mexicana, maestra en Lingüística Aplicada por la UNAM, profesora de Carrera Titular Nivel "C" de Tiempo Completo con 23 años de antigüedad en el CCH.

Pertenece al Programa de Primas al Desempeño del Personal Académico de Tiempo Completo, Nivel C.

Se destacan en su formación:

- Diplomado "Innovación de la Práctica Docente en la Educación Media Superior para la Sociedad del Conocimiento", CUAED y DGCCH, 2017.
- Certificación inglés nivel 12 (C2) por parte de Trinity College London, 2016.
- Diplomado en enseñanza del Inglés como Segunda Lengua (TESL), Faculty of Education, McGill University, Montreal, Canadá, 2000.

Sus áreas de investigación y docencia comprenden el diseño y evaluación curricular, diseño de materiales en ambientes virtuales y formación docente para la implementación de los programas.

Ocupó la jefatura del Depto. de Inglés del CCH en el 2009. Ha participado constantemente en proyectos de programas institucionales, como la Coordinación del grupo de trabajo de Inglés para la Instrumentación, seguimiento y evaluación de los Programas de Estudio Actualizados de primero a cuarto semestres. Ciclo 2017-2018.

Actualmente, es miembro de la comisión dictaminadora de Alemán e Inglés, de la Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción (ENNALT), designada por la CAAHA y ha formado parte del Consejo Académico de Idiomas del CCH, y de la Comisión Académica en la COEL como integrante de la Subcomisión de Metodología del Consejo Académico del Área de las Humanidades y de las Artes (CAAHA).

Ha coordinado la elaboración de paquetes didácticos de Inglés III y IV bajo el enfoque accional y por tareas para la instrumentación de los programas actualizados. Entre sus publicaciones resalta *Blended Workshop for in-service teachers on listening strategies in computer enhanced environments* (2013) para el Congreso de SITE:-Society for Information Technology & Teacher Education International Conference, en New Orleans, Louisiana, United States. https://www.learntechlib.org/p/48095.