



Falabella, María Eugenia

Proyecto de intervención. Educativa aplicada e inglés en contextos áulicos virtuales y a distancia : FUNIBER



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Argentina.
Atribución - No Comercial - Sin Obra Derivada 2.5
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/>

Documento descargado de RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes de la Universidad Nacional de Quilmes

Cita recomendada:

Falabella, M. E. (2017). Proyecto de intervención. Educativa Aplicada e Inglés en contextos áulicos virtuales y a distancia: FUNIBER (Trabajo final integrador). Bernal, Argentina: Universidad Nacional de Quilmes. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/249>

Puede encontrar éste y otros documentos en: <https://ridaa.unq.edu.ar>

Falabella, María Eugenia, Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto,
diciembre de 2014, 55 pp. ,
<http://ridaa.unq.edu.ar>,
Universidad Nacional de Quilmes, Secretaría de Posgrado,
Especialización en Docencia en Entornos Virtuales

Proyecto de intervención. Educativa Aplicada e Inglés en contextos áulicos virtuales y a distancia: FUNIBER

Trabajo final integrador

María Eugenia Falabella
eugefalabella@hotmail.com

Resumen

El trabajo propone un proyecto de intervención educativa en un área de Formación del Profesorado, y más específicamente en las Especializaciones y Certificaciones A, B y C tanto para el campo de inglés como lengua extranjera, como así también para el de español como lengua extranjera. Dichas certificaciones tienen como objetivo ayudar a aquellos que ya son docentes de inglés, tanto en el sector público como privado, o a aquellos que deseen serlo, a mejorar su práctica profesional mediante el desarrollo continuo y a distancia, comprendiendo el rol de lengua franca que hoy en día cumple el inglés.

Índice

1. Contexto general
 - 1.1 FUNIBER y la educación virtual y a distancia
2. Contexto específico
 - 2.1 Formación del profesorado en FUNIBER: Especializaciones y Certificaciones
3. Problema encontrado
4. Síntesis del proyecto de intervención
5. Fundamentación
6. Modalidad
7. Dinámica de trabajo
 - 7.1 Resolución de tareas, los tutores y los estudiantes
8. Propósitos de la enseñanza y objetivos de la enseñanza: breve aclaración
 - 8.1 Propósitos de la enseñanza
 - 8.2 Objetivos de la enseñanza
9. Contenidos
10. Materiales y recursos para la elaboración y concreción de este proyecto de intervención en forma de curso optativo
11. Carpeta de trabajo
 - 11.1 Breve introducción al tema
 - 11.2 Presentación de la carpeta de trabajo

12.Evaluación de los aprendizajes del módulo modelo

13.Requisitos para aprobar el curso optativo

14.Conclusiones

15.Bibliografía

16.Anexos

16.1 Anexo 1

16.2 Anexo 2

16.3 Anexo 3

16.4 Anexo 4

16.5 Anexo 5

1. Contexto general

1.1 FUNIBER y la educación virtual y a distancia

La Fundación Universitaria Iberoamericana, más conocida por su sigla FUNIBER (véase su sitio Web en <http://www.funiber.org/>), es una agrupación de universidades europeas y latinoamericanas con sedes alrededor de todo el mundo, cuyo fin primordial es el de promover el desarrollo universitario e interuniversitario a través de la implementación de programas varios y proyectos de cooperación internacional, resaltando su rasgo distintivo, a saber, el de la formación a distancia. Hacer de este proyecto un plan que elimine la brecha digital en cuestiones de formación y desarrollo profesional, entendiendo este término como "(...) la separación que existe entre las personas (comunidades, estados, países...) que utilizan las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) como una parte rutinaria de su vida diaria y aquellas que no tienen acceso a las mismas y que aunque las tengan no saben cómo utilizarlas" (Serrano & Martínez. 2003: 8), es el corazón de FUNIBER, sustentado por la idea de globalización que hoy está tan presente y que podría resumirse en las palabras de García Canclini (1998-1999): "la globalización es (...) un conjunto de procesos de homogeneización como de fraccionamiento del mundo, que reordenan las diferencias y las desigualdades sin suprimirlas" (García Canclini, N. 1998:2); "La globalización está generando interrelaciones regionales, alianzas de empresarios, circuitos comunicacionales y consumidores de los países europeos o de América del Norte o de una zona asiática. No de todos con todos" (García Canclini, N. 1999: 67)

Basando su proyecto en lo estipulado en la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción (UNESCO, Paris, 1998), FUNIBER comienza con su labor en el año 1997, resaltando la relevancia e importancia de carreras cimentadas en el enriquecimiento intercultural que la actual sociedad de la información y comunicación nos ofrecen, o como Manuel Castells la define, como "sociedad informacional", ya que informacional "(...) indica el atributo de una forma específica de organización social en la que la generación, el procesamiento y la transmisión de información se convierten en las fuentes fundamentales de la productividad y el poder, debido a las nuevas condiciones tecnológicas que surgen en este período histórico" (Castells, M. 1999: 47) Detallando aún más su pensamiento, Castells señala que: "Lo que caracteriza a la revolución tecnológica actual no es el carácter central del conocimiento y la información, sino la aplicación de ese conocimiento e información a aparatos de generación de conocimiento y procesamiento de la información/comunicación, en un círculo de retroalimentación acumulativo entre la innovación y sus usos" (...) "La difusión de la tecnología amplifica infinitamente su poder al apropiársela y redefinirla por sus usuarios. Las nuevas tecnologías de la información no

son sólo herramientas que aplicar, sino procesos que desarrollar. (...) Por primera vez en la historia, la mente humana es una fuerza productiva directa, no sólo un elemento decisivo del sistema de producción". (Castells, M. 1999: 58) Todo lo antedicho y descripto se relaciona en perfecta armonía con el desarrollo profesional constante y continuo; en plena consonancia con cuestiones de la vida diaria, como el trabajo o la familia: "(...) existe la pauta principal por la que se rige FUNIBER: "Educación permanente durante toda la vida". Ésta incluye que todo individuo puede educarse en el lugar donde vive y trabaja, sea éste cual sea. (...); "Los modernos sistemas de comunicación que posibilitan, entre otras cosas, la educación no presencial, permiten a las universidades completar su oferta poniendo al alcance de los estudiantes, mediante una Universidad, todas la áreas de conocimiento que la Institución desee (...)" (<http://www.funiber.org/quienes-somos/que-es-funiber/antecedentes/>) Esta característica puede ser sustentada a la luz del pensamiento de Becerra, quien ha resaltado en sus escritos la imperiosa necesidad de que las instituciones educativas, hoy por hoy, actúen en estrecha relación con la sociedad actual, prestando especial atención a sus demandas y necesidades. La flexibilización a la hora de abordar la temática de los tiempos de estudio, el constante fortalecimiento de lo que aprendizaje autónomo implica y la relevancia de considerar las premisas de las UNESCO –como bien FUNIBER lo ha hecho y destaca- sobre aprendizaje colaborativo y enseñanza asincrónica, son sólo algunos de los puntos a tener en cuenta cuando de educación virtual y a distancia se habla. (Becerra, M (2008), clase 8)

A diferencia de otros proyectos de formación a distancia con patrocinio universitario, FUNIBER reconoce y acepta la diversidad de desarrollo académico previo del interesado, por lo que la oferta no se centra sólo en carreras de posgrado como maestrías y doctorados, sino que hay una diversificación interesante de instancias anteriores, como certificaciones y especializaciones. Es interesante resaltar de la institución, no sólo su mirada holística hacia los varios programas mundiales, sino el notorio interés por brindarle al ingresante aquel curso que mejor se adecúe a sus necesidades e inquietudes presentes, con la posibilidad de ir avanzando hasta los estadios más altos de formación (<http://www.funiber.org/quienes-somos/que-es-funiber/mision-vision/>)

Ya hemos mencionado que la educación a distancia –en diversas y variadas ramas como son medio ambiente, salud y nutrición, deportes, tecnología y TIC, formación del profesorado, comunicación, turismo, proyectos e ingeniería, arquitectura, empresas y desarrollo directivo, idiomas y doctorados de todos los campos anteriormente mencionados- es la característica principal de FUNIBER (aunque se deja en claro que hay ofertas de educación semi-presencial, también), siendo este "(...)un modelo educativo que promueve la colaboración y cooperación entre naciones para enriquecer la formación de personas." (<http://www.funiber.org/quienes-somos/metodo-de-ensenanza/>). En este modelo, el estudiante, con su vida personal y laboral, sus propios horarios y costumbres,

entendiéndolo como una persona en toda su integridad, es el centro de atención. Este estudiante, por medio de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y los contenidos que se le facilitarán de manera online e impresa, construirá conocimientos de modo permanente y continuo, asintiendo a la formación global y de alta calidad que desde FUNIBER se persigue.

Será en este entorno a distancia en el que el profesor-tutor actuará como guía y soporte permanente, fomentando tanto instancias de enseñanza y de aprendizaje cooperativo en contextos reales y atendiendo a las individualidades de modo flexibilizado, cuando la situación lo requiera, siempre fomentado la autonomía y el aprender a aprender. Es así como quedaría expuesta la importancia de un trabajo con “otros significativos” (Rieber, R & D. Robinson. 2004: 28), situación que al mismo tiempo fundamentaría la instancia de “andamiaje” propuesta por Jerome Bruner¹ (1988, en Feeney, S & G, Cappelletti) con un tutor presente, siempre orientando, guiando y ayudando al alumno a afrontar cualquier tipo de vicisitud y que, lentamente, retira ese soporte en la medida en que el alumno muestra progresos en el curso, alcanzando los objetivos que se han plasmado, con el fin último de favorecer autonomía, para poder de este modo interiorizar dicho conocimiento y hacer uso del mismo en otros contextos de la vida.

A la luz de la teoría existente, lo descrito en las líneas anteriores resalta que el aprendizaje se desprenderá de la propia actividad de los estudiantes, entendiendo así, que él es capaz de hacer algo con lo que se le ofrece a través de la enseñanza (Feeney, S & G, Cappelletti). Por consiguiente, podríamos destacar señales de los modelos mediacionales educativos en FUNIBER, modelos que las autoras describen en su obra, ya que la acción de “estudiantar” (Fenstermacher, G. 1989), o sea, todas las tareas de aprendizaje realizadas por el estudiante, es la responsable del aprendizaje, y es base primordial en esta concepción de la relación entre la enseñanza y el aprendizaje. Asimismo, y fortaleciendo los argumentos de FUNIBER con soporte bibliográfico autorizado, es oportuno mencionar a Lev Vygotsky² como uno de los exponentes máximos de los ya mencionados modelos mediacionales, explicando que: “En el desarrollo cultural del niño toda función aparece dos veces: primero a nivel social, y más tarde, a nivel individual: primero entre personas (interpsicológica) y después en el interior del propio niño (intrapsicológica).” (Vygotsky, L. 1988: 94, en Feeney, S & G, Cappelletti). No cabe duda alguna de que estas premisas son llevadas a la práctica cuando al recorrer cada una de las páginas que componen en sitio de FUNIBER se expone con claridad y elocuencia la relevancia del trabajo cooperativo y colaborativo, en ámbitos multiculturales.

¹ Bruner, J. S. (1988). *Desarrollo Cognitivo y Educación*. España. Ediciones Morata.

² Vygotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Editorial Crítica, Grupo editorial Grijalbo



(<http://www.funiber.org/quienes-somos/metodo-de-ensenanza/>)

2. Contexto específico

2.1 Formación del profesorado en FUNIBER: Especializaciones y Certificaciones.

De toda la oferta académica de FUNIBER, la rama que aquí nos convoca para proponer un proyecto de intervención es el área Formación del Profesorado, y dentro de la misma, las Especializaciones y Certificaciones A, B y C tanto para el campo de inglés como lengua extranjera, como así también para el de español como lengua extranjera (<http://www.funiber.org/areas-de-conocimiento/formacion-profesorado/>) A modo de breve descripción y concentrándonos en los propuesto para la formación en inglés a fin de favorecer una lectura más amena para el interpelador –se aclara que esta propuesta es válida para ambos idiomas-, se señala que estas certificaciones tienen como objetivo ayudar a aquellos que ya son docentes de inglés, tanto en el sector público como privado, o a aquellos que deseen serlo, a mejorar su práctica profesional mediante el desarrollo continuo y a distancia, comprendiendo el rol de lengua franca que hoy en día cumple el inglés. Salvar la brecha entre teoría y práctica, haciendo uso de las bondades y flexibilidad que ofrece el estudiar a distancia, en un campus virtual cargado en plataforma Moodle (la implementación de esta plataforma está en proceso) y con pleno uso de todas sus herramientas, interactuando y tejiendo relaciones con colegas de todo el mundo y con el soporte y guía de un tutor autorizado, son algunos de los tantos puntos a destacar en estas Especializaciones:

“The programme aims to help practicing teachers, or those wishing to become teachers, address in an informed and principled way the issues and professional needs that relate to their own working environment. The type of training is thus

developed to encourage the learner's autonomy without losing sight of elements of constant but flexible interaction, tailored to the specific needs of teachers in professional development.” (<http://www.funiber.org/areas-de-conocimiento/formacion-profesorado/c-language-and-culture>)

Como ya se aclaró, a diferencia de la inscripción en un programa de maestría, estas Especializaciones y Certificaciones están pensadas para aquellos docentes de inglés que ya se encuentren trabajando en el nivel primario, secundario o con adultos, en instituciones públicas o privadas, con o sin título habilitante, pero con aval de su competencia comunicativa certificado por Cambridge FCE o CAE, TOEFL, o los ECEP y/o ECCE de Michigan. Aunque no es obligatorio, es recomendable tener por lo menos un año de experiencia profesional, siendo así consecuente con el objetivo de relacionar cuestiones teóricas con el campo de trabajo y viceversa, es decir, tener la capacidad de argumentar sobre decisiones que se han tomado en la práctica diaria. (<http://www.funiber.org/areas-de-conocimiento/formacion-profesorado/c-language-and-culture/the-tefl-programme/who-is-the-programme-for/>). Asimismo y retomando ideas señaladas en los primeros pasajes, que el estudiante tenga la opción de elegir cuál de las tres Especializaciones es la que más se acerca al cumplimiento de sus anhelos personales es primordial en FUNIBER. Esto significa que aquel que desea inscribirse no está obligado a estudiar de manera lineal, comenzado con la especialización A, para luego seguir con la B. Muy por el contrario, puede comenzar con la C, por ejemplo y luego completar las otras, ya que las tres funcionan de modo totalmente independiente y con contenidos específicos (<http://www.funiber.org/areas-de-conocimiento/formacion-profesorado/c-language-and-culture/credits-and-length/credits/>). Lo anteriormente expuesto resalta la gran ventaja que poseen los ingresantes de planificar qué Especialización y Certificación realizar de acuerdo a sus necesidades, si realizar todas o algunas y hasta de determinar libremente por cuál comenzar. Esta libertad, que no implica que organicen sus programas de estudio ni los contenidos a abordar, podría relacionarse con cuestiones que atañen a autogestión pedagógica, en palabras de Feeney, S y Cappelletti G. Culminando con la descripción de nuestro contexto, se enuncian las características de los estudiantes participantes (relacionar con el apartado 7.1 de este trabajo), y se dirá que se desea que los mismos alcancen los parámetros de un buen alumno en un entorno virtual de aprendizaje, a saber (Borges, 2007):

- 1) Saben que aprender en un entorno virtual no resulta más fácil, necesariamente
- 2) Son capaces de comunicarse eficientemente con otros pares y están abiertos al trabajo colaborativo y a ayudar a sus compañeros.
- 3) Son autónomos y utilizan, si es necesario, los “canales de petición de ayuda que la institución pone a su disposición.”

- 4) Desarrollan autodisciplina, planifican su tiempo ordenadamente y logran conjugar tiempo, actividades laborales y vida familiar con el estudio.
- 5) Construyen su propio conocimiento a partir del material y de su relación con el profesor y sus compañeros
- 6) Valoran el esfuerzo que significa estudiar, atender obligaciones laborales y familiares, entonces se apoyan mutuamente, convirtiéndose en el motor de sus propios compañeros.
- 7) Como su objetivo principal es la capacitación permanente y como saben de la relevancia de la formación en su carrera profesional, dan mucha importancia a la calidad de la enseñanza.

En lo que se refiere al análisis de diseño curricular en general, para cualquiera de las tres Especializaciones y Certificaciones anteriormente descritas, se puede afirmar que lo detallado en las páginas correspondientes es considerablemente profundo, claro y apropiado, considerando ciertas cuestiones de diseño a tener en mente a la hora de plasmarlas en una página Web. Claramente, la presentación de las Especializaciones y Certificaciones muestra una oportuna profundización de datos en lo que se refiere a la oferta en sí misma, como así también a su fundamentación; los apartados que corresponden a los destinatarios de este programa y las razones de un proyecto interuniversitario y a distancia quedan satisfactoriamente expuestos, también.

En lo que respecta a los objetivos, no sólo se han presentados los generales –con relación a todo lo que FUNIBER implica-, sino también aquellos específicos, propios de la cursada seleccionada. Considerando las ideas de Stenhouse (1987) este tipo de organización se podría enmarcar dentro de lo que el autor denomina “modelo de objetivos para el diseño y desarrollo del currículum”, ya que se presenta como “...una intención, un plan o una prescripción, una idea acerca de lo que deseáramos que sucediese...” (Stenhouse, L. 1987: 3). Al indagar sobre la organización del programa y recordando la obra de Hilda Taba (1974), quien menciona la organización por asignaturas como una de las cuatro clases a tener en cuenta, vemos que cada Especialización y Certificación está conformada de esta manera, sin que ninguna de ellas tenga más o menos peso que la otra dejando de lado cualquier especulación sobre algún tipo de jerarquización y resaltando el balance del programa (Alicia Camillioni. 2001). Sin embargo, las mismas no son correlativas, como nos explica en uno de sus escritos la autora recién mencionada (2001), sino independientes unas de otras. Existe una interesante y pertinente profundización de los contenidos a abordar en cada asignatura, con una descripción puntual y precisa, libre de ambigüedades. Los lineamientos que se refieren a la estrategia metodológica a emplear y considerar no sólo desarrollan este punto precisamente, sino que el detalle se amplía a punto tal de considerar los materiales a utilizar, las

características del campus virtual, la modalidad de tutoriales, y las características de las evaluaciones en general. Toda la propuesta, de modo explícito e implícito, indica que se fomentará el espíritu investigativo y desarrollo profesional, relacionando teoría con práctica profesional, reduciendo la brecha entre ambas, aprendiendo en la acción (Schön, 1997)

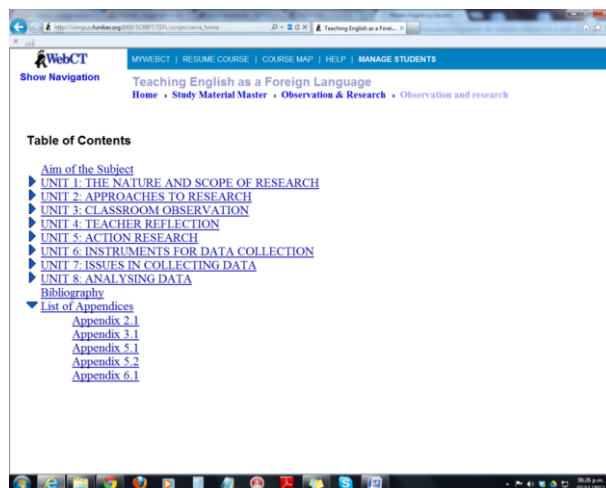
Sin embargo, más allá de esta extraordinaria flexibilidad y posibilidad de adaptación a las necesidades particulares de cada estudiante en cuestión –característica fundamental de un currículum abierto y por créditos como muestra Alicia Camillioni (2001)-, y siendo tutora de estas ofertas educativas, se han detectado ciertos problemas, los cuales son el origen de este proyecto de intervención y que se desarrollará en detalle en las páginas venideras.

3. Problema encontrado

Resumen: detección de la falta de un proyecto y/o plan para la implementación de un trabajo de investigación en acción que aúne cuestiones teóricas y prácticas propias de la asignatura *Observation and Research in the Language Classroom*, en la Especialización y Certificación B –*Applying the Principles of Language Teaching and Learning*.-

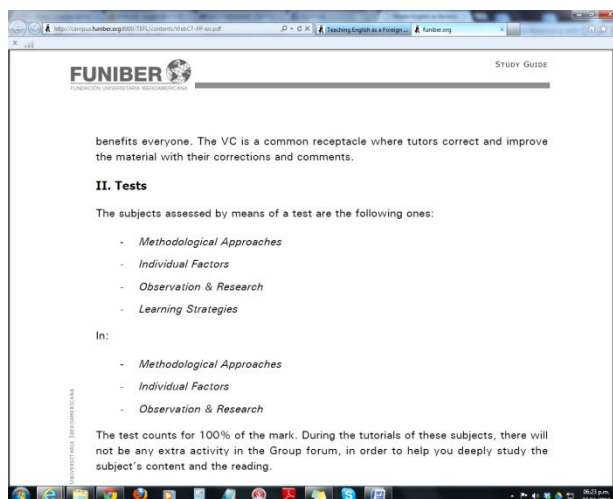
De las tres Especializaciones y Certificaciones, la B –llamada *Applying the Principles of Language Teaching and Learning* (<http://www.funiber.org/areas-de-conocimiento/formacion-profesorado/b-applying-the-principals-of-language-teaching-and-learning/programme-descriptions/subject/>)- es la que propone, de modo explícito, la asignatura *Observation and Research in the Language Classroom*. Esta materia es la que por excelencia uniría cuestiones prácticas a la luz de la bibliografía existente. Como bien leemos en la justificación de esta asignatura, por medio de su cursada, el estudiante tiene la posibilidad de conocer sobre métodos de investigación en estrecha relación con cuestiones culturales, creando así una fuerte y sólida base para lo que en un futuro (si es que el estudiante decide embarcarse en la maestría) podría ser su tesis final.

Sin embargo, por un lado, la explícita elaboración de alguna tarea en la que los principios de la observación áulica se pongan en práctica, como podría ser el desarrollo de un trabajo de investigación en acción no están contemplados por programa.



(Captura de pantalla de una sección de la Guía de estudio. La misma es sólo apta para estudiantes y/o personal matriculado)

Y por otro lado, esta asignatura se evalúa por medio de un examen de selección múltiple que determina el 100% de la calificación final de la misma, lo cual es llamativo ya que se puede comprender que se quiera testear el dominio de conceptos realmente importantes, pero lo mismo se podría hacer mediante un trabajo de investigación en acción como el que se propone para este proyecto de intervención, el cual describiremos en el apartado correspondiente.



(Captura de pantalla de una sección de la Guía de estudio. La misma es sólo apta para estudiantes y/o personal matriculado)

Retomado cuestiones teóricas que hacen a un examen de selección múltiple, cabe destacar que este tipo de evaluación, el cual se caracteriza por:

“(ser) enunciados interrogativos a los que debe responderse eligiendo una respuesta de entre una serie de opciones. Estos reactivos se pueden clasificar por su forma de

respuesta en: alternativos, donde una opción es la correcta y las demás aunque versan sobre el mismo tema no lo son; de respuesta óptima, donde son parcialmente correctas, pero sólo una lo es completamente; por su estructura se clasifican en: de complementación, donde el enunciado solicita una opción que responde a la pregunta; de combinación, donde la base del reactivo presenta tres o cuatro alternativas, de las cuales una o más pueden completar correctamente el reactivo, considerándose resuelto cuando se selecciona la opción de respuesta que abarca la o las alternativas.” (Técnicas e instrumentos para realizar la evaluación de los aprendizajes. Seminario: Evaluación de los Aprendizajes y de la Enseñanza (2009). UVQ- UNQ. Disponible para estudiantes matriculados)

(...) es muy útil y de hecho, recomendable cuando se considera que se tiene que evaluar una cantidad de contenido considerable, pero por sobre todas las cosas, cuando el número de estudiantes participantes es realmente alto, más allá de que la libertad para integrar conceptos, ideas, presuposiciones, o la posibilidad de crear y mostrar en su máximo esplendor cómo y cuáles fueron las estrategias para construir conocimientos estén absolutamente coartada (Técnicas e instrumentos para realizar la evaluación de los aprendizajes. Seminario: Evaluación de los Aprendizajes y de la Enseñanza. (2009) UVQ- UNQ. Disponible para estudiantes matriculados)

En otras palabras, y por todo lo expuesto hasta el momento, se considera como potencial opción de proyecto de intervención didáctico-pedagógica para estas Especializaciones y Certificaciones, un curso breve, dentro de la misma plataforma y con carácter de “optativo”, sobre investigación en acción, en cualquiera de los contextos en los que los docentes estén desempeñando su rol, siendo así consecuentes con varios de los argumentos que encontramos en la justificación de la propuesta académica, a saber: “The aim thus being to complement professional practice with contemporary knowledge and insights, concerning the nature of foreign language learning and teaching, and to develop the perceptions, knowledge, resources and practical skills necessary to build on this theoretical base” (<http://www.funiber.org/areas-de-conocimiento/formacion-profesorado/b-applying-the-principals-of-language-teaching-and-learning/aims-of-the-programme/general-aims/>) Este proyecto se describirá con detalle en las siguientes páginas, y se percibirá que toda la propuesta encuadra dentro de las premisas que sustentan la creación de proyectos que contemplen las exigencias y destrezas a alcanzar por docentes del siglo XXI, a saber, el desarrollo profesional continuo y capacitación permanente, acompañados de una actitud crítica y reflexiva ante el complejo marco socio-cultural y multicultural actual, postura primordial para ser educador en los tiempos actuales.

4. Síntesis del proyecto de intervención

Síntesis del objetivo: creación y aplicación de un curso optativo virtual y a distancia sobre investigación en acción para subsanar la falta de la puesta en práctica de los contenidos de la asignatura *Observation and Research in the Language Classroom*, de la Especialización y Certificación B –*Applying the Principles of Language Teaching and Learning*- de FUNIBER

Por medio del presente proyecto de intervención didáctica se pretende ayudar a los profesores de inglés con y sin título habilitante, que preferentemente posean un año de antigüedad docente y que se hayan matriculado en cualquiera de las Especializaciones y Certificaciones ofrecidas por FUNIBER, ya sean la A, la B o la C (aunque la que aquí nos convoca es la B, principalmente) a analizar y reflexionar sobre el acontecer áulico, especialmente, el propio –de aquí, el énfasis en la investigación en acción como principal foco de atención-, situación mediada por nuevas tecnologías de la información y la comunicación, debido al carácter de curso a distancia optativo que tendría el mismo.

La evolución de la investigación educativa en la enseñanza del inglés ha dado giros relevantes para el educador actual, y es entender cómo y de qué manera este cambio se puede llevar a la práctica lo que interesa. Un curso a distancia que no sólo cultive el espíritu reflexivo y crítico en un educador, que haga que él mismo comprenda y entienda que cada clase y contexto en el que se encuentra son únicos, sino que también colabore con el desarrollo de la alfabetización digital docente desde la propia experiencia de formación, es crucial. Esto se logra desde el constructivismo al examinar la clase de inglés.

Recordemos que la práctica docente de cada profesor refleja sus creencias y valores, sus experiencias como alumno y aquellas como educador. El estudio de éste último aspecto será de gran importancia para este proyecto de intervención, ya que el mismo nos permitirá entender la manera de teorizarlo y viceversa.

5. Fundamentación

Una característica de la enseñanza del inglés como lengua extranjera es la sensación experimentada por la mayoría de los docentes en relación a la distancia que existe entre teoría y práctica. Parte de los profesores de inglés prefieren confiar en lo que la experiencia les ofrece, dejando de lado reportes publicados por la lingüística aplicada, por ser considerada un área que, hasta el día de hoy, no ha dado respuesta satisfactoria sobre cuál es el mejor método para enseñar una lengua extranjera. En resumen, la lingüística aplicada se aleja demasiado de la realidad áulica actual, proponiendo enfoques que nada tienen que ver con nuestra situación educativa.

Pero entonces, ¿es que no existe algún puente que una la teoría con la práctica? El puente existe y lo encontramos en la investigación educativa aplicada. A través de los principios de esta disciplina y fundamentalmente, por medio del presente proyecto de intervención didáctica³, los educadores participantes de las Especializaciones y

³ Este tipo de proyecto se sustenta en la propuesta constructivista, “según la cual, no hay un único conocimiento, ya que existen suficientes grados de libertad en los mundos físicos y epistemológicos para permitir a las personas construir sus propias teorías personales de su entorno.” (Gros Salvat, B. 2000: 12)

Certificaciones A, B y C ofrecidas por FUNIBER serán capaces de investigar sus prácticas docentes y las de sus colegas en sus entornos educativos particulares y personales, como así también sustentarlos con aquellos aportes de la lingüística aplicada que se adapten para argumentar la situación en cuestión, mejorando sus conocimientos y habilidades, no necesariamente siguiendo los aportes de la investigación “oficial”, sino cuestionándose sus propias acciones. Tengamos presente, teniendo siempre en mente que FUNIBER es un emprendimiento con gran relevancia en Iberoamérica y países latinos, que la mayoría de los participantes involucrados en este proyecto serán docentes de inglés como lengua extranjera, lo que lo convierte en un medio de comunicación muy poco usado fuera del contexto áulico. Por tal motivo, es condición indispensable que actúe responsablemente a la hora de crear situaciones de clase que les permitan a sus alumnos aprender los contenidos y habilidades propuestos por los diseños curriculares de sus respectivos países, para así poder aplicarlos dentro y fuera del aula (cuando fuese necesario). Además y considerando algunas ideas claves expuestas por Furlán (1998), se les brindará la posibilidad de estar informados acerca de los hallazgos de recientes investigaciones, fortaleciendo este aspecto, en lo que respecta a las características del aprendizaje de una lengua extranjera, y las implicancias y efectos que ellas tienen dentro de la clase –aspecto destacado por Litwin (1996)-. De esta manera, los docentes participantes estarán mejor preparados para emitir un juicio crítico con relación a propuestas para la enseñanza de una lengua, analizar si proponen cambios positivos para sus alumnos o no, y también, determinar de qué modo los cambios y las diferentes posturas analizadas afectan el ámbito educativo y originan modificaciones en el currículum de lengua extranjera, no sólo de manera general, sino también, y como expone Zabalza (2002), en aquel espacio en el cual el cursante desarrolla o desarrollará su actividad docente, pudiéndolo plasmar, finalmente, en un proyecto de investigación en acción.

Dicho trabajo mancomunado y colaborativo se verá aún más potenciado por ser desarrollado en un entorno virtual de aprendizaje en el que la multiculturalidad propia del proyecto FUNIBER será explotada al máximo por medio de tarea cooperativas mediadas por herramientas 2.0 propias de la plataforma Moodle (<http://moodle.org/about/>) – plataforma que, considerando las pautas de evaluación de Zurita (2006), es una plataforma ideal para poner en práctica un proyecto como el que aquí se propone, con el modelo pedagógico elegido, no sólo por las herramientas ofrecidas, sino por la flexibilidad que muestra, su amena organización y su gratuidad;- como así otras externas a la misma pero factibles de ser integradas, entre ellas, los foros de debate, Wiki, blogs, base de datos, diarios personales, videos, mapas mentales, entre cientos disponibles.

No cabe duda alguna de que el análisis crítico y reflexivo que los docentes hagan de sus clases y las de sus pares a la luz de las teorías ya existentes resultará en trabajos de

investigación, los cuales se transformarán en instrumentos sumamente enriquecedores cuando hablamos de la clase de inglés como lengua extranjera, no sólo para los docentes en cuestión, sino también para toda la comunidad educativa en la cual ellos se desempeñen, y la que se genere, seguramente, como parte del entorno virtual de aprendizaje del cual participarán.

Por todo lo expuesto en los párrafos anteriores, un proyecto de intervención como el presente en este trabajo en el que la investigación educativa aplicada, tanto de la propia clase como la de colegas, con pleno énfasis en la investigación en acción, se convierte en un factor de suma importancia a la hora de planificar, poner en marcha y evaluar la práctica docente, dejando de lado el ejercicio de la docencia desde el ensayo y error para dar lugar así a una práctica profesional reflexiva y sustentada por principios teóricos y de investigación vigentes, y tomando como ejes centrales los objetivos, los contenidos, y las estrategias didácticas de la enseñanza del inglés en propios del contexto en el cual cada docente se desenvuelve.

6. Modalidad

A grandes rasgos diremos que el presente proyecto de intervención estaría incluido en lo que se denomina educación a distancia (EaD), ofreciendo una “relación pedagógica mediatizada”, en palabras de Schneider, López & Campi (Schneider, D., S. López & Campi, W. 2009. Clase 1: 2) Por ser 100% a distancia, muchos autores lo definirían como un proyecto de e-learning, debido a que la aplicación y uso de las TIC son primordiales y necesarias para que la tarea de enseñar y el aprendizaje se concreten (Schneider, D., S. López & Campi, W. 2009. Clase 1: 4) Como ya se explicó, es este tipo de propuestas la que permite que los actores educativos participantes se desarrollen como educadores desde la propia experiencia, fortaleciendo su proceso de alfabetización digital en el marco del e-learning.

Ahora bien, profundizando en las cuestiones que atañen a la modalidad de esta propuesta, diremos que este proyecto de intervención se podría describir con dos palabras: virtual y a distancia. La virtualidad estaría sustentada por el hecho mismo que caracteriza a la sociedad de la información y de la comunicación actual, es decir, el de la prácticamente inexistente distancia física, factible por las bondades que ofrecen las computadoras conectadas en red. Esto permite que los actores educativos involucrados en este proyecto se encuentren de modo sincrónico o asincrónico en un mismo entorno virtual de aprendizaje, con la flexibilidad que esto conlleva. Al mismo tiempo, y como queda implícito en las líneas anteriores, ya que estudiantes y docentes no se encontrarían en un mismo y determinado espacio físico a los fines de embarcase en procesos educativos,

como ocurre en la educación presencial, hablamos de un proyecto a distancia. (Taylor, J. (?); (García Aretio, et al. 2007).

Todo lo expuesto hasta el momento tiene estrecha relación con el nuevo marco de referencia sobre competencias TIC. Allí se expresa que conocer sobre TIC en la actual sociedad de la información no es suficiente. Es fundamental crear entornos que ayuden a los involucrados a gestionar y producir datos, en un contexto mediado por el trabajo cooperativo y colaborativo, apelando a una actitud crítica, reflexiva y creativa, en el marco de interculturalidad que hoy nos identifica:

“Modern societies are increasingly based on information and knowledge. So they need to:

- [1] build workforces which have ICT skills to handle information and are reflective, creative and adept at problem-solving in order to generate knowledge
 - [2] enable citizens to be knowledgeable and resourceful so they are able to manage their own lives effectively, and are able to lead full and satisfying lives
 - [3] encourage all citizens to participate fully in society and influence the decisions which affect their lives
 - [4] foster cross-cultural understanding and the peaceful resolution of conflict.”
- (<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002134/213475E.pdf>: 7)

Finalizamos esta sección recordando que el curso en cuestión sería ofrecido como “curso optativo” para cualquiera de las tres Especializaciones y Certificaciones -A, B o C- del área de Formación del profesorado en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. El mismo sería certificado como “complementario” al finalizar cualquiera de las tres Especializaciones y certificaciones, ya que como bien aclaramos, son independientes entre sí.

Con respecto a la organización del curso, diremos, brevemente -dado que es tema a desarrollar en otros apartados de este trabajo- que estará constituido por 4 (cuatro) módulos virtuales, trabajando 1 módulo cada 21 días; con un tiempo estipulado total de 12 semanas de trabajo asincrónico – 60 horas reloj, aproximadamente. La entrega del trabajo final de cada módulo se dará en el día 21.

7. Dinámica de trabajo

7.1 Resolución de tareas, los tutores y los estudiantes

Teniendo en cuenta los fundamentos teóricos que sustentan el presente proyecto de intervención, y a la luz de lo expresado por Doyle (1983), entre otros, esta propuesta tendrá como eje metodológico de trabajo la resolución de problemas o tareas, base del enfoque constructivista. Un enfoque educativo con estas características tiene como objetivo principal crear y proveer un contexto real para experimentar. En nuestro caso

particular, experimentar a través del estudio de las características de las clases de lengua extranjera, en relación con la problemática regional y con lo expuesto por los documentos oficiales del país/región de cada estudiante-participante. Dentro de este marco, experiencia es la suma total de las transacciones de los seres humanos con el medio que los rodea y con otros seres humanos. Este tipo de tareas en un entorno de e-learning, acorta las distancias, responsabilizando al estudiante sobre la organización de sus tiempos para participar, teniendo como meta última la excelencia del producto final del trabajo en equipo (Schneider, D., S. López & Campi, W. 2009. Clase 3). Asimismo, experimentar incluye pensar, sentirse bien, sentirse mal, manipular, trabajar. Experimentar incluye lo que es experimentado y el modo de experimentar, como así también la persona o las personas que atraviesan este proceso. Experiencia es todo el acontecer de los seres humanos. Es ponerse en contacto con el contexto que nos rodea, como así también reflexionar, sentir e imaginar acerca de él. Pero para que este experimentar nos haga llegar a buen puerto necesitamos de la educación. (Dewey, J. 1996) Todo lo expuesto en las líneas anteriores se relaciona con dos conceptos claves propuestos por Hung y Der Thand (2001) y retomados por Frida Díaz Barriga en una de sus recientes ponencias para UBATIC+. Esos conceptos son: "(...) *situatividad*, la cual se fomenta mediante actividades contextualizadas como tareas y proyectos auténticos, basados en necesidades y demandas reales, tomando en cuenta el conocimiento explícito e implícito sobre el asunto en cuestión (creencia de los estudiantes, por ejemplo); y la *comunalidad*, es decir los intereses compartidos que se traducen en propuestas y metas compartidas" (Díaz Barriga, F. 2012. UBATIC+) Ambas ideas, claramente consideradas en el presente proyecto.

Ahora, desde este enfoque metodológico inductivo⁴ -parafraseando a Davini (2007) -, concentrándonos en la situación de enseñanza y de aprendizaje virtual específicamente, concibiendo "(...) el empleo de la TIC en la educación como herramientas cognitivas para pensar e interpensar conocer y comunicarse (Jonassen, 2003, en (Díaz Barriga, F. 2012. UBATIC+)" y considerando de la manera más fiel posible tanto lo expuesto por la mencionada autora, como por Jane Willis (1996), los estudiantes, en conjunto y por medio de un trabajo cooperativo en una plataforma virtual establecida en Moodle, deberán, en primer lugar, prepararse para la resolución de una tarea, la cual aparecerá relacionada con algún tema teórico propuesto por la docente o con la activación de conocimientos previos. Esto deja en claro que "(...) la instrucción es un proceso de soporte o mediación social que va más allá de la transmisión de información acabada." (Díaz Barriga, F. 2012. UBATIC+) A través de este problema a resolver, los alumnos pondrán a prueba sus ideas, presuposiciones, suposiciones, los contenidos teóricos recientemente expuestos en las

⁴ "Dirigidos a la formación de conceptos, la inferencia de principios y regulación de los fenómenos, la formulación de hipótesis, mediante la observación, el manejo, la organización, y la utilización de datos empíricos en forma directa y/o de fuentes secundarias." (Davini, C. 2007: 76)

asignaturas cursadas, etc., mostrándose abiertos a tolerar y respetar, como así también consensuar con la opinión de los demás compañeros - colegas. Luego de la resolución de la tarea, con ayuda del material bibliográfico sugerido, de ser necesario, se les propondrá que expongan/presenten los resultados obtenidos, para compartirlos y confrontarlos con las opiniones de los demás grupos en foros de debate. Dicha presentación podrá darse en manera de informe, de proyecto investigativos basados en el estudio de casos, debates, preparación de cuadros, de poster en línea, de mapas mentales, de documentos colaborativos, entre otras opciones. Finalmente, los alumnos serán incentivados a seguir incrementando su marco teórico, para poder ampliar las conclusiones obtenidas de la resolución de la situación problemática.

Hasta el momento, hemos delineamos implícitamente el rol de tutor en esta dinámica, por lo que se considera fundamental aclarar ciertas cuestiones que atañen a su labor, antes de continuar. El tutor será moderador en un entorno de e-learning, dado que “proporciona ayudas educativas ajustadas a la actividad constructiva del alumno utilizando para ello las TIC.” (Mauri, T. & J. Onrubia. (?): 15) Por consiguiente, el tutor – docente tendrá que:

- 1) generar la comunicación entre los estudiantes así como también los espacios y los tiempos para que esa comunicación tenga lugar.
- 2) debe proveer retroalimentación durante el proceso de enseñanza.
- 3) debe ser apto en el manejo del campus y estar atento ante cualquier situación de confusión o duda que los alumnos tengan.
- 4) debe asumirse como responsable de guiar y monitorear a los alumnos.
- 5) deber ser capaz de motivar a los alumnos.
- 6) debe entenderse a sí mismo como transformador de la cultura institucional y motor de cambio. Para que esto suceda debe formar parte de los proyectos de investigación y adoptar una actitud abierta a la capacitación permanente.
- 7) debe generar los espacios para que los alumnos lleven adelante instancias de evaluación, coevaluación y autoevaluación.
- 8) debe entender la evaluación como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje.
- 9) deber ser capaz de monitorear y llevar a cabo la evaluación del proyecto.

Ahora sí, retomando con la dinámica de trabajo que se venía describiendo, diremos que la misma, claramente, requerirá de la interacción entre pares y con el tutor a fin de arribar a diferentes conclusiones, aunando cuestiones teóricas y prácticas, propias de la labor docente, resaltando de sobremanera, las bondades de la investigación educativa aplicada en contexto, y más precisamente, las de la investigación en acción. Las tareas propias que caracterizarán dicha dinámica serán, entre muchas otras, la lectura de

documentos en formato digitalizado suministrados por el propio tutor/profesor o de información en diversos sitios Web; actividades de reflexión; debate sobre estudios de casos y/o problemas dados (situaciones de enseñanza sobre las que se plantea intervención); preparación y presentación virtual de material didáctico y secuencias didácticas como parte constitutivas del proyecto de investigación en acción final; análisis de material de enseñanza (planes de clase, evaluaciones, proyectos anuales, proyectos de investigación en acción, etc.), debate en foro; aplicación de secuencias didácticas al contexto de trabajo y recolección de datos en campo para su análisis (grabación/registro/filmación de clase) y consecuente aplicación en el proyecto de investigación en acción final; actividades de autoevaluación, como para ejemplificar algunas, intentando proponer "(...) proyectos orientados a superar las prácticas verbalistas-repetitivas, a propiciar el aprendizaje activo, constructivo y colaborativo" (Díaz Barriga, F. 2012. UBATIC+)

8. Propósitos de la enseñanza y objetivos de la enseñanza: breve aclaración

No podemos embarcarnos en la delimitación de los propósitos de la enseñanza y de los objetivos de la misma, concentrados en este proyecto de intervención, sin antes aclarar la diferencia que existe entre estas cuestiones conceptuales, a menudo, referidas como sinónimos. Es por ello que señalamos que todo aquello que se refiera a los deseos, pretensiones o designios de los docentes –o de una institución para que un proyecto como este, por ejemplo, pueda ser llevado a la práctica- formará los propósitos de la enseñanza. Sin embargo, lo que como educadores esperamos que nuestros estudiantes logren, una vez culminado este proyecto, en este caso, lo esbozarán los objetivos (Feeney, S. & G. Cappelletti. (2008)

8.1 Propósitos de la enseñanza

*Ofrecer a los alumnos la posibilidad de que encuentren relaciones entre los contenidos que conformarían el curso optativo aquí propuesto y los contenidos abordados en la Especialización y/o Certificación (A, B o C) de FUNIBER en las que se han inscripto y cursado.

*Ofrecer a los estudiantes la posibilidad de profundizar sobre las bondades de los principios de la investigación educativa aplicada y de la investigación en acción específicamente, tanto en sus contextos laborales como en circunstancias de colegas.

*Ofrecer a los estudiantes el marco necesario para profundizar su propia capacidad de transferir toda estrategia adquirida en este curso a su futuro, o actual, ámbito de trabajo. (Pruzzo, V. 1996)

* Fomentar el paulatino desarrollo de la emisión de un juicio autónomo, crítico y reflexivo (Furlán, A. 1998) mediante instancias de resolución de problemas o tareas que requieran de la puesta en práctica de estrategias varias como el análisis y/o desarrollo de estrategias analíticas, la discusión, la interpretación, el trabajo colaborativo, entre otras.

*Presentar una metodología de trabajo inductiva que promueva la sistematización de situaciones diversas y/ conceptos, como así también el esbozo de hipótesis basadas en la relación establecida entre la palabra autorizada de los autores y el quehacer áulico propio y/o de colegas.

*Crear espacios dentro del entorno virtual de aprendizaje para que un ameno y enriquecedor intercambio de ideas, situaciones, dudas, etc., acontezca.

* Actuar como docente facilitador de bibliografía, webografía, y material pertinente, guiando a los estudiantes en la selección de fuentes relevantes para cada ocasión.

*Estimular la apertura a la tolerancia ante la ambigüedad que puede producir (Wassermann, S. 1994) la diversidad de opiniones y a la complejidad de conceptos y problemas a la hora de embarcarse en el campo de la investigación educativa aplicada

8.2 Objetivos de enseñanza

Se espera que, teniendo en cuenta tanto las bases teóricas que sustentan este curso optativo para las Especializaciones y Certificaciones A, B y C para TEFL que ofrece FUNIBER, como así también los propios contenidos de las tres nombradas instancias de capacitación, finalizado el curso, los estudiantes logren:

*Conocer e interpretar críticamente diferentes enfoques que hacen a la investigación educativa aplicada.

*Analizar críticamente diferentes enfoques y métodos para la enseñanza de una lengua extranjera, teniendo en cuenta las pautas propias de los diseños curriculares y normas vigentes en los países en los cuales residen y/o trabajan.

*Iniciarse en el conocimiento empírico de la investigación educativa.

*Desarrollar las habilidades necesarias para transformarse en un docente investigador.

*Comprender la necesidad de la reflexión en el accionar docente para una mejor calidad educativa.

*Adoptar la metodología de investigación en acción como fruto de un proceso reflexivo y crítico.

*Descubrir la importancia de la autocrítica para el desarrollo profesional del docente.

*Interpretar la realidad áulica, propia y de colegas, a la luz de los modelos teóricos-investigativos pertinentes.

*Generar propuestas superadoras de las dificultades planteadas.

*Utilizar el marco teórico necesario, las normativas vigentes para la enseñanza de inglés como lengua extranjera en los países en los cuales se desempeñan como docentes, para la realización de un diseño de proyecto de investigación.

*Aprovechar los beneficios de un verdadero trabajo colaborativo en un entorno virtual de aprendizaje.

9. Contenidos

En primer lugar, se remarca que el modo de esbozar los contenidos que compondrían este curso optativo se sustentan en el trabajo de Feldman y Palamedessi (2001). Es esta organización la que claramente muestra la estrecha relación entre teoría y práctica, en donde el “hacer para aprender” (Schön, D. 1997), mediado por el diálogo con otros agentes significativos, se transforma en la piedra base para una constante reflexión en la acción. En segundo lugar, los contenidos del curso optativo estarían en estrecha relación con aquellos de las tres Especialización y Certificaciones para TEFL de FUNIBER⁵, articulando “determinados elementos culturales con ciertos propósitos formativos y un tratamiento pedagógico” (Babase, Cols & Feeney, 2004, en Feeney, S. & G. Cappelletti. 2008)

Información, conceptos, principios y teorías:

Módulo 1: investigación: definición. La investigación en la enseñanza de la segunda lengua o lengua extranjera a través del tiempo. Conclusiones. Sugerencias de lectura.

Módulo 2: diferentes métodos de investigación en la enseñanza de la segunda lengua o lengua extranjera: enfoques cuantitativos vs enfoques cualitativos, método experimental, etnografía, estudio de casos, métodos introspectivos y retrospectivos. Análisis del discurso. Análisis de la interacción. Enfoques eclécticos. Conceptos claves en la investigación: confiabilidad, validez y

⁵ Para una clara y precisa descripción de los contenidos propuestos para cada una de las Especializaciones y Certificaciones para TEFL de FUNIBER, se invita al lector a consultar los siguientes links:

Especialización/Certificación A: <http://www.funiber.org/areas-de-conocimiento/formacion-profesorado/a-fundamentals-issues-in-language-teaching-and-learning/programme-descriptions/subject/>

Especialización/Certificación B: <http://www.funiber.org/areas-de-conocimiento/formacion-profesorado/b-applying-the-principals-of-language-teaching-and-learning/programme-descriptions/subject/>

Especialización/Certificación C: <http://www.funiber.org/areas-de-conocimiento/formacion-profesorado/c-language-and-culture/programme-descriptions/subject/>

Créditos por Especialización/Certificación: <http://www.funiber.org/areas-de-conocimiento/formacion-profesorado/c-language-and-culture/course-contents/certificates-extension-universitaria-in-teaching-english-as-a-foreign-language/>

generalización. Triangulación. Instrumentos claves para llevar a cabo, medir y evaluar proyectos de investigación: entrevistas, encuestas, diarios personales.

Módulo 3: la investigación en el aula: El docente como investigador. El aula como laboratorio. ¿Qué investigar y cómo enfocarlo? Características de la investigación-acción. Pasos de la investigación-acción. Confiabilidad, validez y generalización. Métodos de observación e investigación en el aula. Los participantes del proceso de enseñanza- aprendizaje en el aula. Registro y análisis de las observaciones. Diferencia entre investigación y evaluación. Razones que fundamentan la investigación-acción. Críticas a la investigación-acción.

Módulo 4: planificación y desarrollo de un proyecto de investigación-acción, teniendo en cuenta problemáticas propias de la enseñanza del inglés como lengua extranjera en los propios contextos de trabajo. Presentación del proyecto.

Destrezas técnicas, procedimientos, metodologías y competencias:

Utilización del aula virtual, utilización del foro de debate; habilidad para participar en debates y tareas colaborativas, destrezas para relacionar información bibliográfica con la práctica, uso de técnicas apropiadas para la utilización de variadas herramientas 2.0 propias de Moodle y ajenas a la plataforma, también; estrategias y competencias básicas para la creación de un proyecto de investigación en acción, integrando bases teóricas con situaciones de la labor docente propia.

Actitudes y disposiciones:

Actitud reflexiva y crítica hacia los contenidos abordados en el curso optativo propuesto y su relación con los que corresponden a la/s Especializaciones y/o Certificaciones cursadas; positiva predisposición hacia el trabajo colaborativo y en red; valoración de la propuesta de la creación de un proyecto de investigación en acción como genuino y valedero punto de partida para comprender y vivenciar la relación estrecha entre teoría y práctica, y viceversa.

10. Materiales y recursos para la elaboración y concreción de este proyecto de intervención en forma de curso optativo

Antes de detallar los materiales y recursos a utilizar, se considera, a esta altura del trabajo, recapitular sobre el tipo de actividades propuestas en las que se utilizarán los materiales que luego describiremos.

Como ya se expuso anteriormente, el eje de la metodología de trabajo lo vamos a encontrar en actividades de tipo resolución de problemas y/o tareas (Davini, C. 2007; Willis, J. 1996; Doyle, W. 1983) o problemas cognitivos, a través de los cuales se fomentará el desarrollo de un pensamiento crítico, como así también la estructura dialogal que cada ser humano posee, como medio para hacer comunicable nuestro pensamiento y cambiar nuestras ideas. En otras palabras, y trayendo humildemente a este trabajo las ideas del gran pensador Paulo Freire, esto sería fomentar los ambientes de trabajo democráticos, o más ampliamente, sentar las bases para la democracia, ya que para esto se requiere a un grupo de seres humanos, de personas, trabajando juntas para resolver una situación problemática, lo cual implica que cada individuo haya adquirido capacidades para pensar libremente, imaginativamente y por sobre todas las cosas, críticamente, para así proponerse y evaluar sus propios objetivos, ya para actuar decisivamente y en cooperación. (Olabuenaga Ruiz, I. 1975)

Ahora sí, exponemos los materiales a utilizar, siguiendo los lineamientos de Área Moreira (1990):

Materiales curriculares de apoyo a la planificación: dentro de estos materiales, se incluye toda la bibliografía consultada para la realización de este trabajo integrador, como así también, aquella que será considerada como la palabra autorizada de consulta para el propio curso. Asimismo, Moodle, como plataforma de trabajo o LSM, es también incluida dentro de este grupo de materiales.

Materiales curriculares de apoyo para el aprendizaje de los estudiantes: este grupo de materiales está conformado por todo lo que se cargue en el espacio de Moodle para la puesta en práctica del proyecto: los módulos, las guías quincenales para cada una de las clases, todas las herramientas 2.0 propias de Moodle como son los foros de debate, la Wiki, la base de datos, etc., el soporte bibliográfico digitalizado o con las URLs correspondientes, material audiovisual, recursos multimedia, entre otros.

11. Carpeta de trabajo

11.1 Breve introducción al tema

Seguidamente, se presenta la carpeta de trabajo del módulo 1 que se ha tomado como a modo de modelo. La misma formaría parte del material didáctico multimedia (MDM) que los estudiantes encontrarían en sus campus virtuales con plataforma Moodle. Asimismo, se podría presentar tanto para ser navegada de modo online, lo que requería que el estudiante esté conectado a una red, o podría ser descargada para su posterior lectura fuera de conexión y de manera asincrónica.

Se recuerda, antes de comenzar, que:

“la Carpeta de trabajo organiza y desarrolla una serie de contenidos curriculares que estructuran el recorrido que plantea una determinada asignatura (...) El autor tiene a su disposición una serie de recursos (...) a fin de estructurar el texto de manera tal que contemple y posibilite el uso didáctico del mismo. Este texto así formateado se ubica en el terreno en que el proceso de enseñanza propone una intervención para facilitar y enriquecer el proceso de aprendizaje, sin pensar por eso en que lo determina ni lo condiciona totalmente, puesto que no hay intercambio comunicativo que sea idéntico ni transparente entre las instancias de codificación y la decodificación del mensaje” (Guía para la elaboración de una carpeta de trabajo. 2009. MDM, Clase 8, p.4)

En resumen, es apropiado resaltar que la siguiente carpeta de trabajo, de acuerdo a las palabras de Kerbrat Orecchioni (1986, en: Imperatore, A. et al. (2009), Clase 2), es un tipo de material didáctico asincrónico ciento por ciento, si atendemos a la naturaleza del canal. En otras palabras, lo que se quiere decir es que el cursante del presente curso optativo sobre investigación educativa aplicada en la clase de inglés como lengua extranjera, en contexto, tendrá la posibilidad de recorrerlo en línea, o por el contrario, si lo desea, lo podrá descargar, leer, analizar e interactuar con el mismo en un tiempo personal, totalmente diferente al momento en el cual la carpeta de trabajo fue creada por su/s escritores. Por consiguiente, la comunicación que se crea entre el autor de este material y su lector es diferida, similar a lo que acontece en el canal escrito, oponiéndolo a la inmediatez del oral.

La convergencia de medios y código es otra de las características de esta carpeta de trabajo. A modo de ejemplo, podemos mencionar lo siguiente: las tareas que componen el material se caracterizan por el uso de un lenguaje más general, coloquial y poco académico pero no menos claro y preciso. Sin embargo, todas las explicaciones teóricas que devienen de la resolución de las mismas se han realizado mediante el uso de un tono más formal, denotando una marcada inclinación por el uso de un código más específico. Asimismo, como todo el material es multimodal, hay una relación directa y explícita que hace que los videos y el resto del material sugerido se vinculen de una manera particular con el resto de la información. En consecuencia, cada uno de los componentes aquí señalados adquiere una dimensión y función diferente cuando se los analiza en conjunto, y a su vez con la infinidad de conexiones y relaciones que el lector puede hacer. El significado de cualquiera de los videos, seguramente, variará si se analiza antes o

después de haber leído todos/ algunos de los archivos en pdf, por ejemplo, que lo acompaña.

Para ahondar sobre el género discursivo de la carpeta de trabajo, partiremos por la definición que nos ofrece el Diccionario en línea del Instituto Cervantes al respecto.

(Los géneros discursivos son) “formas de discurso estereotipadas, es decir, que se han fijado por el uso y se repiten con relativa estabilidad en las mismas situaciones comunicativas. Por ello, son formas reconocibles y compartidas por los hablantes, quienes identifican los géneros sobre todo por su formato externo y por el contexto en que se suelen producir; cada género discursivo responde a la necesidad de conseguir de forma satisfactoria una intención comunicativa determinada. Son los géneros discursivos los que distinguen una carta comercial, de un sermón, una noticia periodística, una receta, una conferencia, un brindis, un contrato o una entrevista radiofónica, por ejemplo.”
(http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/generosdiscursivos.htm)

Ahora sí, profundizando la temática, la carpeta de trabajo que a continuación se presenta, por estar dirigida a estudiantes en formación, formaría parte del grupo denominado “género conceptual educativo” (Imperatore, A. et al. (2009), Clase 2). Y más detalladamente, en la carpeta en cuestión, se aprecia la presencia de discursos expositivos y explicativos en interrelación con videos, en los que también se aprecia variedad discursiva. Finalizamos señalando que la sistemática interacción entre los géneros descriptos, es uno de los puntos más sobresalientes de esta carpeta de trabajo. Esta interacción a la que nos referimos aparece ilustrada en el constante diálogo que se crea entre aquellas cuestionas propias del autor del material y aquellas cuestiones que caracterizan al lector. Este último, estudiante de las Especializaciones y Certificaciones ya descritas, seguramente se embarcará en lecturas varias de esta carpeta, creando, por ende, infinidad de discursos, discursos polifónicos, en donde la intertextualidad primará (Imperatore, A. et al. (2009). Clase 2)

11.2 Presentación de la carpeta de trabajo

Observation and Classroom Research in your TEFL context

Module 1: Basics on Research and its impact on your TEFL context

Icons



Reading: theoretical aspects to be considered and studied.



Compulsory and Suggested bibliography: to go further in your study



Forum task: task to be solved in forum. It may be either compulsory or optional



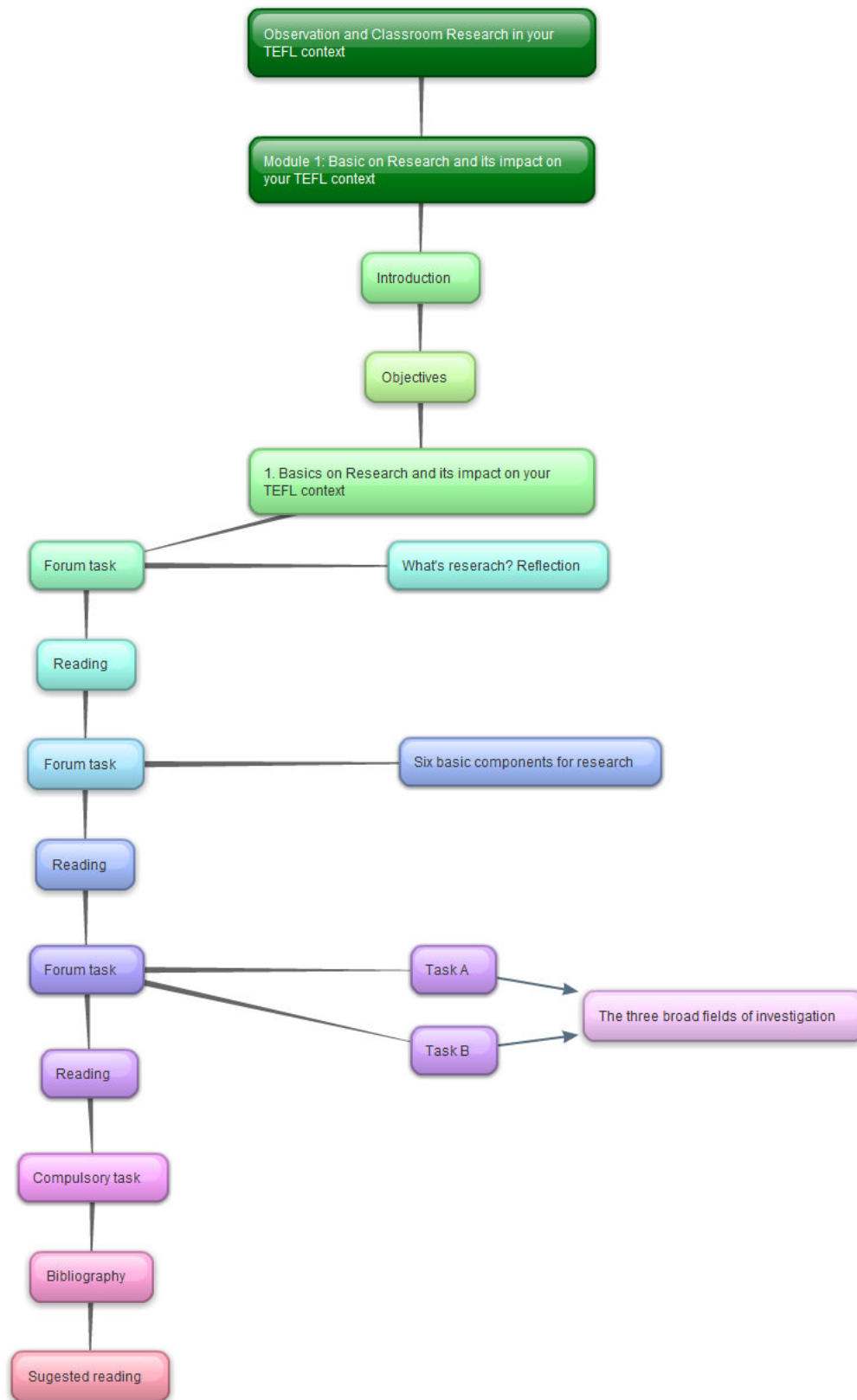
Compulsory task: task to be solved either individually or in groups, as set for your tutor and instructions

1. Introduction



In our daily routine, we often come across events or situations which seem to be quite difficult to understand, till the point of, though considering them odd or weird, we feel the inner need to look for answers, to hunt for a possible explanation to the phenomenon in front of us. As this situation is so usual for every single human being on earth, we may consider ourselves a kind of “researchers”, sort of “investigators” of our circadian, day-to-day habits. So, are we on the right path if we consider the idea of research as something accomplished merely by college lecturers or scholars? No, we are not! The field of research is not an out-of-the-way or an unattainable one. On the contrary, it is at our hands, at our disposition to try to find a response about what is happening around us. As teachers of English as a Foreign Language, we are not excluded from this group. We can perform different types of research works, not only in our classrooms, but in our colleagues’, as well. But this is a topic we will discuss later and in depth. Now, let us keep on mulling over the idea of research as a nearby tool in our life

2. Module 1 mind-map



3. Module 1: objectives

At the end of this module, students should be able to:

- ❖ Define what research is.
- ❖ Understand the difference between daily research and scientific investigation
- ❖ Know about the three big groups of research
- ❖ Comprehend the place of classroom research within the field of investigation
- ❖ Identify key concepts that relate educational research and official parameters for the TEFL in their contexts.
- ❖ Take profit from the benefits a true collaborative work in a virtual environment
- ❖ Put theory into practice through the use of different 2.0 tools, such as Google.doc, Bubbl.us, etc.

Basics on Research and its impact on your TEFL context



What is research?

Reflection task

The aim of this task is to reflect and peep upon your ideas about research and its implications for the EFL classroom. Read the following questions and brainstorm ideas by putting the answers in writing.

What is research?

Research is.....

Why is research carried out?

Research is carried out in order to.....



Nunan (1992: 2) got a group of his graduate students to complete the following two phrases: '*Research is...*' and '*Research is carried out in order to...*'. He received some of the following responses:

Research is...

- an activity which critically evaluates some problem;
- undertaking structured investigation which hopefully results in greater understanding of the chosen interest area. Ultimately, this investigation becomes available to the 'public';
- to collect and analyze the data in a specific field with the purpose of proving your theory.

Research is carried out in order to...

- get a result with scientific methods objectively, not subjectively;
- solve problems, verify the application of theories, and lead on to new insights;
- enlighten both researcher and any interested readers.



Selinger and Shohamy (1989:7) propose six basic components for research. Read them carefully, put them in order and prepare a poster using Glogster or SlideShare as your 2.0 tools as your 2.0 tools (if you happen to be acquainted with any other, please, do not hesitate to use it and to share it with your colleagues) with your mates to be exposed in your group forum. If in doubt, contact your tutor. He/she is here to guide you. Bear it always in mind.

1 Several guesses, answers and possible explanations are anticipated intuitively.

2 We check the hypothesis in other situations: **collect** more **data** and **test** to what extent the **hypothesis** can be maintained.

3 There is a **phenomenon** that is not clearly understood.

4 One (or some) of the anticipated explanations that most probably explain(s) the phenomenon (**hypothesis**) is/are considered.

5 In this process we **ask questions** about the phenomenon: Why, how, when does it happen? What is the connection with other events? Etc.

6 To try to understand it, the phenomenon is **observed and analyzed**.

Collaborative tools to consider:

Glogster: <http://www.glogster.com/>

SlideShare: <http://www.slideshare.net/>



We often question ourselves about daily events that we do not quite understand, or we seek answers to questions that other people ask. In this sense, we are all researchers, in that we try to find explanations for the phenomena happening in our daily lives. As unofficial researchers, we observe events and analyze them. We make guesses and adventure hypotheses that we later check to be sure that what we initially assumed is true under certain conditions. The basic components of research in our daily lives can be summarized as follows (Seliger and Shohamy, 1989:7):

1. - There is a *phenomenon* that is not clearly understood.
2. - To try to understand it, the phenomenon is *observed* and *analyzed*.
3. - In this process we *ask questions* about the phenomenon: Why, how, when does it happen? What's the connection with other events? Etc.
4. - Several guesses, answers and possible explanations are anticipated intuitively.
5. - One (or some) of the anticipated explanations that most probably explain(s) the phenomenon (*hypothesis*) is/are considered.
6. - We check the hypothesis in other situations: *collect* more *data* and *test* to what extent the hypothesis can be maintained.

So, till now, we have been commenting and reflecting upon the possible stages in our everyday research. Though they are not so distant from what scientific research implies, there is a difference and as educators, we must know it and always recall it. As Selinger and Shohamy (1989: 10) claim:

“ The difference between knowledge arrived at through common sense and intuition on the one hand, and scientific research on the other hand, can be expressed by concepts such as “organized”, “structured”, “methodical”, “systematic”, “testable” and specifically by the notion of disciplinary inquiry.”



Now, that we know that there exist a variance between daily and technical or methodical investigation, we also need to know that there are diverse kinds of research to put into practice, but just referring to three broad groups, for the moment. In order to know a bit about them, solve the task below.

Task A

Below, you have the names of the three broad fields of investigation. Taking into consideration what their names mean to you, and your intuition, match them with their description. Do the task with your group. Remember to support your ideas when presenting on the deadline set for this task in no more than 500 words.

Basic or Theoretical approach

Applied Research

Practical research

1 This applies theoretical models found to different fields of study (e.g. education)

2 This makes a real-world, hands-on utilization of theory and its application, for example, by testing classroom hypothesis, controlling variables, offering pedagogical principles based on classroom experience, etc.

3 This aims to construct abstract academic models which explain second language teaching and learning

Task B

Now that you know the three big fields of research, take your time and think about the following. Complete your previous ideas and invite your tutor through (e-mail) (use of Google.doc to debate)

1) In which of the three fields would you include classroom research? Why?

- 2) Taking into account all the concepts developed so far, in your opinion, is the classroom a difficult place to do research works? Account for your answers
- 3) Do you agree with the following ideas put forward by van Lier (1988: 7) Why? Why not?

“As yet we know too little about all the variables that play a role in all the classrooms to be able to make recommendations about methods of teaching and ways of learning”

Collaborative tools to consider:

Google.doc: <http://www.youtube.com/watch?v=eRqUE6IHTEA>;
<http://www.slideshare.net/Elprofedelengua/tutorial-google-docs-1015627>;



If we need to include classroom research within one of the three big fields mentioned some passages above, that field would be that of practical research. The paramount objective of this sort of investigation is to understand - or at least, to try to do it- what is happening inside the classroom situation, bearing in mind that though apparently it is a comfortable place to put research into practice, it is influenced by varied factors such as, the student (age, previous knowledge, attitude towards the target language, interests, etc), the teacher (system of ideas and values, memories as learner, previous experiences as teacher, attitude towards his/her role, among others); the syllabus, the curriculum, the educational system, the role of the language in the community (foreign or second one). This is just a minute list to show you that to carry out classroom research is a really complex task that should be taken as seriously as possible if what we want to obtain are results with a minimal scientific rigor.

But this is not all, still today, even though the interest in classroom investigation came to scene in the fifties with the advent of the Audiolingual method, what makes us imagine that different circumstances have taken place during all these years, many are the doubts surrounding the results found in the latest educational research works. The great pitfall lies in the fact that the studies discharged are so long and last for so much time that, when coming to an end and finished, double-thoughts arise on behalf of the rest of the researchers and teachers who have access to it, due to the fact that during the time of the experiments, the changes that could have been occurred, for instance, because of the appearance of new facts, theories, experiments, social, economic, political and educational changes, may have turned to be so significant that the work of investigation can be considered totally outdated and obsolete. Owing to this entire burden, there is a growing reluctant feeling towards rationalist experiments and classroom research. Thirty or forty years ago the teacher was given everything, whether those things had or didn't have some things in

common with their classroom situations. These days, the mismatch between theory and practice is undoubtedly becoming wider and wider, though there is a way to abridge it, and it is through a bottom-up perspective, from the teacher, from the classroom upwards. A topic we will be dealing with in subsequent modules.



What is the relevance of research works in relation to what is expressed in the Ministerial/Official Documents/Laws for the TEFL in your country? Express your ideas by creating a mind map. You can use Bubbl.us as your 2.0 tool, this time. Any other is welcomed.

What is the relevance of research works in relation to what is expressed in the Ministerial/Official Documents/Laws for the TEFL in your country? Express your ideas by creating a mind map. You can use Bubbl.us as your 2.0 tool, this time. Any other is welcomed.

Read Ministerial Documents of your country/province/state and the premises set there for the TEFL and pay special attention to all the parts that you consider vital as regards the treatment (or not) of educational research. Refer to the first chapter from *Research Methods in Language Learning* (Nunan, D. 1992) or to its excerpt found here (digitalized material), as well as to these updated ideas on the topic, put forward by Penny Ur in the IATEFL conference, Glasgow – 2012 (check the link below) Then, expose the result of your analysis in the form of a mind-map.

Suggested tool:

Bubbl.us: <https://bubbl.us/>



Bibliography to consult:

Excerpt from *Research Methods in Language Learning* (Nunan, D. 1992)
http://assets.cambridge.org/97805214/29689/excerpt/9780521429689_excerpt.pdf

Ur, P. 2012: *It's all very well in theory but....* Glasgow Online. The 46th Annual International IATEFL Conference & Exhibition, retrieved from
<http://iatefl.britishcouncil.org/2012/sessions/2012-03-20/its-all-very-well-theory>

Bibliography



Local Policies for the TEFL

Nunan, D. 1992. *Research Methods in Language Learning*. New York: Cambridge. CUP. Chapter 1

Suggested bibliography



Selinger, H. W & Shohamy, E. 1989. *Second Language Research Methods*. Oxford: OUP.

12. Evaluación de los aprendizajes del módulo modelo

En esta instancia, no habrá ningún tipo de evaluación sumativa interna, ya que se considera que, por un lado, es demasiado apresurado siendo este el módulo 1 de 4 – recordemos que el último módulo se refiere en su totalidad a la creación de un proyecto de investigación en acción, el cual será el resultado de todas las tareas realizadas en los módulos anteriores. Será en ese momento en el que, de modo completo, relevaremos información para ver en qué medida se fueron alcanzando los objetivos planteados para cada instancia. Por el contrario, cada uno de los resultados de las tareas propuestas serán considerados parte constitutiva de lo denominado evaluación de proceso o formativa. Uno de los instrumentos más que relevante para este primer módulo que ofrecerá información sobre los procesos cognitivos y estrategias de aprendizaje utilizados por los estudiantes en su proceso de construcción de conocimientos será la instancia de uso de foros de debates. Se perciben momentos de trabajo individual, que invitan a la reflexión e introspección, como así también, instancias de intercambio grupal, en las que el respeto y tolerancia por la opinión ajena, como así también, la recapitulación sobre aportes de otros será latamente valorada. El tutor en cuestión se verá decisivamente involucrado en el seguimiento sistemático de estos momentos, como así también en la activa participación de los mismos, tanto para opinar, como así también para aclarar dudas, incentivar el intercambio de ideas, alentar, etc. Por otra parte, el seguimiento de los estudiantes en la creación de documentos colaborativos en red o en la creación de sus mapas mentales, ya que la herramienta propuesta permite la invitación a terceros sin necesidad de que estos puedan editar el documento, será de gran importancia para comenzar a recolectar datos

desde la perspectiva de la evaluación formativa o en proceso. De acuerdo a lo expuesto por Lipsman (2008, en Bryndmun & Tessio. 2009. Clase 7), los grupos 4 y 5 mencionados en la obra son los que ofrecerían un mejor marco para los tres instrumentos seleccionados, ya que la colaboración entre pares mediada por las TIC es fuente primordial para la construcción del conocimiento; y un enfoque en el cual las TIC son de gran ayuda para que el docente pueda recolectar datos varios sobre los diferentes procesos cognitivos involucrados en la construcción del conocimiento que anteriormente se mencionó serían las premisas que darían soporte a los mismos.

Agregamos, también, que la presencia de rúbricas de evaluación es una constante en todo el proceso. Las mismas no sólo son de gran utilidad para el docente, ya que es una manera muy práctica de recolectar información de modo periódico y sistemáticos, haciendo de estas instancia una situación lo más objetiva posible, sino también para los propios estudiantes, que desde un comienzo sabrán qué aspectos estará considerando el docente y cuáles son sus propias fortalezas y debilidades, lo que los invita a estar en una constante situación de autoevaluación (Bryndmun & Tessio. 2009. Clase 4)

13. Requisitos para aprobar el curso optativo

Desde la perspectiva en que nos hemos situado para el diseño del presente proyecto, la instancia de evaluación, es una instancia más dentro del proceso educativo, con características similares a todo lo acontecido durante los encuentros de enseñanza y de aprendizaje en un entorno virtual. Por consiguiente, para que los alumnos acrediten los aprendizajes correspondientes a este curso optativo deberán:

Participar activamente durante el curso y en todas las tareas propuestas –recordemos que se ha planteado, a modo de ejemplo, instancias claras de evaluación formativa o en proceso, y los posibles instrumentos que el docente utilizará para recolectar esa información- Estas prácticas de evaluación podrían encuadrar, perfectamente en lo que Marilina Lipsman (2012) ha categorizado como cuarta y sexta forma de evaluación, a saber: la primera pone todo el énfasis en “plantear de manera diferente lo público y lo privado en la evaluación de aprendizajes mediada por la tecnología” (Lipsman, M. 2012: UBATIC+) A través de la misma, los estudiantes en conjunto con los docentes decidirán en qué momento, alguna instancia, se podría hacer pública para así poder compartir con otros, enriquecer el trabajo que se está haciendo con las opiniones de los demás y construir conocimiento. Esto queda expuesto en las tareas colaborativas que se han planteado como instancias de evaluación formativa con herramientas colaborativas 2.0. Esta forma, por su parte, está en estrecha relación con la sexta, es decir, con un “enfoque de la evaluación centrado en la colaboración”. La autora sostiene, y en este proyecto de

intervención queda ejemplificado, que “(...) se emplean herramientas de trabajo colaborativo en donde varios participantes colaboran en el proceso de aprendizaje de otros, y donde construyen colaborativamente una producción” (Lipsman, M. 2012: UBATIC+)

Aprobar el módulo 4, a saber la realización de un proyecto de investigación en acción, no sólo permitiría que se condensen todos los contenidos abordados en el resto de los módulos, uniendo cuestiones teóricas con la práctica docente, sino que oficiaría, también, como instancia de evaluación sumativa interna. Recordemos que este proyecto debería estar formado por la planificación y desarrollo de un proyecto de investigación-acción, como ya se mencionó, teniendo en cuenta problemáticas propias del proceso de enseñanza y del de aprendizaje en el nivel y contexto en el cual el docente en cuestión se desempeña. Asimismo, y a diferencia de lo que ocurre con la aplicación de un examen de selección múltiple como el que se pone en práctica para evaluar el conocimiento de los estudiantes que cursan la asignatura *Observation and Research in the Language Classroom*, de la Especialización y Certificación B, en este caso, por medio de la elaboración de un proyecto de investigación en acción, los estudiantes sí estarían integrando contenidos y creencias, apelando a su creatividad y realizando una proyección sobre instancias futuras más que enriquecedoras, porque se estarían enfocando en el conocimiento profundo de un verdadero y genuino problema a resolver de su quehacer diario, a la luz de la teoría existente y con la confrontación de su propio sistema de creencias. Definitivamente, los problemas que el planteo de este sistema de evaluación supera ampliamente a los que se pueden presentar si se aplica un examen de selección múltiple. Sin embargo, los mismos se pueden evitar o por lo menos, minimizar si los criterios de evaluación son establecidos con claridad y desde el comienzo; y si a modo de acompañamiento y guía para los estudiantes, el tutor facilita los puntos que ese proyecto debería comprender, como por ejemplo, la delimitación del tema y del marco teórico, el claro y puntual establecimiento de objetivos, la organización de los temas en capítulos, los recursos a utilizar, la utilizad que crear un cronograma de trabajo, entre otras cuestiones (Técnicas e instrumentos para realizar la evaluación de los aprendizajes. Seminario: Evaluación de los Aprendizajes y de la Enseñanza. (2009) UVQ- UNQ. Disponible para estudiantes matriculados)

14. Conclusiones

A lo largo del presente trabajo final integrador hemos analizado el caso de FUNIBER, apoyándonos en las voces teóricas que hemos considerado pertinentes para la cuestión. Hemos focalizado, precisamente, en la situación de una de sus especializaciones y

certificaciones ofrecidas, lo que nos ha permitido detectar como mínimo un problema a resolver en lo que respecta a su propuesta didáctica. Luego del análisis realizado, hemos tomado la decisión de diseñar el aquí presentado proyecto de intervención didáctica como estrategia para subsanar la distancia entre la teoría y la práctica que muestra la asignatura *Observation and Research in the Language Classroom*.

El curso optativo virtual y a distancia que hemos gestado –en plena concordancia con la oferta académica de FUNIBER- trata de mostrar una propuesta oportuna para ayudar a los docentes de lenguas extranjeras –inglés, como se ha ejemplificado, aunque puede aplicarse al español, también- a investigar sobre sus propias prácticas docentes dentro del marco de la flexibilidad que ofrece esta propuesta enmarcada en un EVEA como es el de la Fundación Universitaria Iberoamericana.

Lejos está de nuestra intención que esta propuesta sea considerada cerrada y conclusiva. Muy por el contrario, sostenemos que este proyecto de intervención es sólo el puntapié inicial para abrir el camino a otras nuevas ideas que muestren cómo la educación a distancia puede presentarse como una herramienta más para atender a las necesidades de los educadores involucrados en la especialización y certificación en este trabajo descripta, como así también, a educadores en general.

15. Bibliografía

Area Moreira, M. (1990), *Los materiales curriculares en los procesos de diseminación y desarrollo del currículum*, en: Escudero, J., *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*, Síntesis, Madrid, pp. 189-208.

Becerra, M. (2008) *Educación y Sociedad de la Información. Clase 1: ¿Qué es la sociedad de la información (1)?; Clase 4: La información industrializada; Clase 7. Brechas digitales en la Sociedad de la Información; Clase 8: Educación superior y nuevos soportes digitales: tensiones y retos en la coyuntura argentina*. Especialización en docencia en entornos virtuales. UVQ

Borges, F. (2007) *El estudiante de entornos virtuales. Una primera aproximación*, en: Federico Borges. *El estudiante en entornos virtuales*. [Dossier en línea] Digithum. Nº 9. UOC)

Bruner, J. S. (1988). *Desarrollo Cognitivo y Educación*. España. Ediciones Morata.

Bryndum, S & N. Tessio (2009). Evaluación de los aprendizajes y de la enseñanza. Clase 4: *instrumentos de evaluación*. Especialización en docencia en entornos virtuales. UNQ

Bryndum, S & N. Tessio (2009). Evaluación de los aprendizajes y de la enseñanza. Clase 7: *la evaluación de los aprendizajes en línea*. Especialización en docencia en entornos virtuales. UNQ

Camilloni, A. (2001) *Modalidades y proyectos de cambio curricular. Aportes para el cambio curricular en Argentina 2001*. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Medicina. OPS/OMS. Buenos Aires

Castells, M. (1999) *La Era de la Información: Economía, Sociedad y Cultura: La sociedad Red*. México. Siglo XXI.

Davini, C. (2007) *Métodos de enseñanza*. Buenos aires. Santillana

Dewey, J. (1996) *Democracia y educación*. Ediciones Morata. Sexta edición

Díaz Barriga Frida. (2012) *Diseño tecnopedagógico de experiencias educativas situadas y colaborativas, para UBATIC+, en <http://encuentroubatic.rec.uba.ar/index.php/component/k2/item/414-frida-d%C3%ADaz-barriga>; o en Youtube <https://www.youtube.com/watch?v=X0lh2dRUEic>*. Última consulta: 7 de marzo de 2013

Doyle, W. (1983) *Academic Work*. Review of Educational Research, n^o 53, 159-99.

Eggen, P & D. Kauchack (1999) *Estrategias docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento*. Fondo de Cultura Económica, 1^a ed., Buenos Aires. Cap.7

Feeney, S & G, Cappelletti (2008). Fundamentos de enseñanza y aprendizaje en entornos virtuales. Especialización en docencia en entornos virtuales. UVQ - UNQ

Feldman, D & M. Palamedessi (2001), *Programación de la enseñanza en la Universidad*. Universidad Nacional de General Sarmiento. Serie Formación Docente n^o 1

Fenstermacher, G. (1989) *Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza*, en: Wittrock, La investigación de la enseñanza I, Barcelona, Paidós.

Furlan, A. (1998) *Veinte tensiones de las instituciones universitarias*. Mimeo. UNAM

García Aretio, et al. (2007) *De la educación a distancia a la educación virtual*. Barcelona. Ariel

García Canclini, N. (1998) *La globalización en pedazos: integración y rupturas en la comunicación*, en: Diálogos de la Comunicación N°. 51, FELAFACS, Lima, p. 9-23 (también disponible en:

<http://www.dialogosfelafacs.net/dialogos_epoca/pdf/51-01NestorGarcia.pdf>.

García Canclini, N. (1999) *Globalizarnos o defender la identidad: ¿cómo salir de esta opción?*, en: Nueva Sociedad n°163, Nueva Sociedad, Caracas, pp. 56-70.

Gros Salvat, B. (2000). *El ordenador invisible. Hacia la apropiación del ordenador en la enseñanza*. Barcelona. Gedisa.

Guía para la elaboración de una carpeta de trabajo. (2009) MDM. Clase 8. Universidad Nacional de Quilmes. Universidad Virtual de Quilmes.

Imperatore, A. et al. (2009) Clase 2: *Aspectos comunicativos y discursivos de los materiales didácticos.*" *Principios de diseño y evaluación de materiales didácticos*. Especialización en docencia en entornos virtuales. UNQ-UVQ

Lispman, M. (2012). La evaluación de aprendizajes mediada por las tic, para UBATIC+, en <http://encuentroubatic.rec.uba.ar/index.php/component/k2/item/242-marilina-lipsman>; o en Youtube <http://youtu.be/5T92omFqjGc>. Última consulta: 7 de marzo de 2013

Litwin, E. (1996) *Algunas reflexiones en torno a la enseñanza en la universidad*, en: Revista Pensamiento Universitario. Oficina de publicaciones, Ciclo Básico Común. UBA

Mauri, T. & J. Onrubia. (?) *El profesor en entornos virtuales: condiciones, perfil y competencias*, en: Coll, C & Monereo, C. (eds.) (2008) *Psicología de la educación virtual*. Morata. Madrid

Moodle. <http://moodle.org/about/>, última consulta el 11 de febrero de 2012

Olabuenaga Ruiz, I. (1975). *Paulo Freire. Concientización y andragogía*. Buenos Aires. Editorial Piadós.

Pruzzo, V. (1996) *Nuevas perspectivas para el diseño curricular crítico*, en Revista Praxis Educativa. Universidad Nacional de La Pampa, año II, nº 2

Rieber, R. & D. Robinson. (2004). *The essential Vygotsky*. Springer

Schneider, D., S. López & Campi, W. (2009) Clase 1. *El Propósito: el porqué y el para qué del acto.*; Clase 2. *La escena: cuándo y dónde sucede el acto*; Clase 3: *Los agentes: los estudiantes en la formación en entornos virtuales*, en: La formación en entornos virtuales. Especialización en docencia en entornos virtuales de aprendizaje. UVQ - UNQ

Schön, D. (1997) *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona. Paidós

Serrano, A. & E. Martínez. (2003) *La Brecha Digital: Mitos y Realidades*. México. Editorial UABC, en http://www.labrechadigital.org/labrecha/LaBrechaDigital_MitosyRealidades.pdf

Stenhouse, L. (1987), *Investigación y desarrollo del currículum*, Madrid, Morata. (Capítulos 1, 6 y 7)

Taba, H. (1974). *Elaboración del currículum*. Troquel. Cap.21

Taylor, J. (?) *New Millenium Distance Education*. USQ. Australia.

Técnicas e instrumentos para realizar la evaluación de los aprendizajes. Seminario: Evaluación de los Aprendizajes y de la Enseñanza (2009). UVQ- UNQ. Disponible para estudiantes matriculados.

UNESCO ICT Competences Framework for Teachers (2011) United Nations, Educational, Scientific and Cultural Organization, en <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002134/213475E.pdf>: 7 Última consulta: 7 de marzo de 2013

Ur, P. (2012) *It's all very well in theory but....* Glasgow Online The 46th Annual International IATEFL Conference & Exhibition, en <http://iatefl.britishcouncil.org/2012/sessions/2012-03-20/its-all-very-well-theory>. Última consulta: 7 de marzo de 2013

Vigotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Editorial Crítica, Grupo editorial Grijalbo

Wassermann, Selma (1994-2006). *El estudio de casos como método de enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu

Willis, J. 1996. *A framework for task-based learning*. London. Longman.

Zabalza, M. 2002. *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid. Narcea. Caps. 1 y 2.

Zurita, L (2006) *Una contribución a la evaluación de Entornos Virtuales de Aprendizaje*. III Conferencia Internacional ELAC, Costa Rica. Disponible en:

http://www.elacvirtual.net/documents/conferencias_elac/III_conferencia/13_lzurita.pdf.

Última fecha de acceso: 9 de febrero de 2012.

16. Anexos

16.1 Anexo 1

Una clase modelo

Módulo 1

Día 1: durante 3 días, los estudiantes activarán sus conocimientos previos⁶ y mostrarán sus destrezas para el trabajo en un foro de debate, mediante la siguiente tarea. Se aclara que este mismo día, se carga el plan de trabajo, el cual está en el anexo 2, en la página 58, en conjunto con la rúbrica para evaluar debates en foro (anexo 3, página 61)

What is research?

Reflection task

(Student are expected to spend X days on this task)

The aim of this task is to reflect and peep upon your ideas about research and its implications for the EFL classroom. Read the following questions and brainstorm ideas by putting the answers in writing.

What is research?

Research is.....

⁶ Nos hacemos eco de las palabras de Eggen y Kauchack (1999: 11), quienes sostienen que “para planificar una clase de exposición y discusión es esencial considerar lo que los alumnos ya saben.”

Why is research carried out?

Research is carried out in order to.....

Día 3: luego de la tarea disparadora planteada el día 1, el tutor presentará el siguiente mensaje, mostrando su punto de vista de modo ameno y acogedor, e invitando a los estudiantes a seguir trabajando sobre el tema

Just to give answer to the questions put forward, I'd just paraphrase some of Nunan's scholars answers Nunan (1992: 2), showing how difficult it is to define what research is and its true aim:

Research is...

- an activity which critically evaluates some problem;
- undertaking structured investigation which hopefully results in greater understanding of the chosen interest area. Ultimately, this investigation becomes available to the 'public';
- to collect and analyze the data in a specific field with the purpose of proving your theory.

Research is carried out in order to...

- get a result with scientific methods objectively, not subjectively;
- solve problems, verify the application of theories, and lead on to new insights;
- enlighten both researcher and any interested readers.

In our daily routine, we often come across events or situations which seem to be quite difficult to understand, till the point of, though considering them odd or weird, we feel the inner need to look for answers, to hunt for a possible explanation to the phenomenon in front of us. This means the field of research is not an out-of-the-way or an unattainable one for us, teachers. On the contrary, it is at our hands. Let us keep on mulling over the idea of research as a nearby tool in our life.

Día 3: (mismo día que el día anterior): el tutor prepara grupos de trabajo en la plataforma Moodle para que un plazo de 4 días, los estudiantes ahora de modo colaborativo, cooperativo, participativo y dinámico, intercambien ideas y resuelvan la siguiente consigna:

Selinger and Shohamy (1989:7) propose six basic components for research. Read them carefully, put them in order justifying your answers and prepare a poster using Glogster or SlideShare as your 2.0 tools (if you happen to be acquainted with any other, please, do not hesitate to use it and to share it with your colleagues) with your mates to be exposed in your group forum. If in doubt, contact your tutor. He/she is here to guide you. Bear it always in mind.

- 1 Several guesses, answers and possible explanations are anticipated intuitively.
- 2 We check the hypothesis in other situations: **collect** more **data** and **test** to what extent the hypothesis can be maintained.
- 3 There is a **phenomenon** that is not clearly understood.
- 4 One (or some) of the anticipated explanations that most probably explain(s) the phenomenon (**hypothesis**) is/are considered.
- 5 In this process we **ask questions** about the phenomenon: Why, how, when, does it happen? What is the connection with other events? Etc.
- 6 To try to understand it, the phenomenon is **observed and analyzed**.

Collaborative tools to consider:

Glogster: <http://www.glogster.com/>

SlideShare: <http://www.slideshare.net/>

Día 7: luego de terminada la primera tarea colaborativa en foros de debates y mediada por el uso de una herramienta 2.0, el tutor presentará la respuesta correcta a la luz de la palabra del autor, prestará especial atención a la justificación que los estudiantes dieron y la siguiente opinión a modo de cierre de esta primera etapa, abriendo el camino a las etapas venideras:

The basic components of research in our daily lives can be summarized as follows (Selinger and Shohamy, 1989:7):

1. - There is a *phenomenon* that is not clearly understood.
2. - To try to understand it, the phenomenon is *observed and analyzed*.
3. - In this process we *ask questions* about the phenomenon: Why, how, when does it happen? What's the connection with other events? Etc.
4. - Several guesses, answers and possible explanations are anticipated intuitively.
5. - One (or some) of the anticipated explanations that most probably explain(s) the phenomenon (*hypothesis*) is/are considered.
6. - We check the hypothesis in other situations: *collect* more *data* and *test* to what extent the hypothesis can be maintained.

So, till now, we have been commenting and reflecting upon the possible stages in our everyday research. Though they are not so distant from what scientific research implies, there is a difference and as educators, we must know it and always recall it. As Selinger and Shohamy (1989: 10) claim:

“ The difference between knowledge arrived at through common sense and intuition on the one hand, and scientific research on the other hand, can be expressed by concepts such as “organized”, “structured”, “methodical”, “systematic”, “testable” and specifically by the notion of disciplinary inquiry.”

Now, that we know that there exist a variance between daily and technical or methodical investigation, we also need to know that there are diverse kinds of research to put into practice, but just referring to three broad groups, for the moment. In order to know a bit about them, solve the task below.

Día 7: (mismo día que el anterior): en los grupos anteriormente delimitados, se presenta la siguiente secuencia de tareas de reflexión a resolver en 7 días. Se acompaña con las rúbricas para evaluar escritura colaborativa (anexo 4, página 62):

Task A

Below, you have the names of the three broad fields of investigation. Taking into consideration what their names mean to you, and your intuition, match them with their description. Do the task with your group. Remember to support your ideas when presenting, on the deadline set for this task, in no more than 500 words.

Basic or Theoretical approach

Applied Research

Practical research

1 This applies theoretical models found to different fields of study (e.g. education)

2 This makes a real-world, hands-on utilization of theory and its application, for example, by testing classroom hypothesis, controlling variables, offering pedagogical principles based on classroom experience, etc.

3 This aims to construct abstract academic models which explain second language teaching and learning

Task B

Now that you know the three big fields of research, take your time and think about the following. Complete your previous ideas (use of Google.doc to debate)

- 1) In which of the three fields would you include classroom research? Why?
- 2) Taking into account all the concepts developed so far, in your opinion, is the classroom a difficult place to do research works? Account for your answers
- 3) Do you agree with the following ideas put forward by van Lier (1988: 7) Why? Why not?

“As yet we know too little about all the variables that play a role in all the classrooms to be able to make recommendations about methods of teaching and ways of learning”

Collaborative tools to consider:

Google.doc: <http://www.youtube.com/watch?v=eRqUE6IHTEA>;
<http://www.slideshare.net/Elprofedelengua/tutorial-google-docs-1015627>;

Día 14: (día de cierre de la actividad anterior) Luego de la exposición de los trabajos de todas las ideas y conclusiones de los grupos, el tutor expone en foro las siguientes reflexiones y adelante el trabajo final para este módulo:

If we need to include classroom research within one of the three big fields mentioned some passages above, that field would be that of practical research. The paramount objective of this sort of investigation is to understand -or at least, to try to do it- what is happening inside the classroom situation, bearing in mind that though apparently it is a comfortable place to put research into practice, it is influenced by varied factors such as, the student (age, previous knowledge, attitude towards the target language, interests, etc), the teacher (system of ideas and values, memories as learner, previous experiences as teacher, attitude towards his/her role, among others); the syllabus, the curriculum, the educational system, the role of the language in the community (foreign or second one). This is just a minute list to show you that to carry out classroom research is a really complex task that should be taken as seriously as possible if what we want to obtain are results with a minimal scientific rigour.

But this is not all, still today, even though the interest in classroom investigation came to scene in the fifties with the advent of the Audiolingual method, what makes us imagine that different circumstances have taken place during all these years, many are the doubts surrounding the results found in the latest educational research works. The great pitfall lies in the fact that the studies discharged are so long and last for so much time that, when coming to an end and finished, double-thoughts arise on behalf of the rest of the researchers and teachers who have access to it, due to the fact that during the time of the experiments, the changes that could have been occurred, for instance, because of the appearance of new facts, theories, experiments, social, economic, political and educational changes, may have turned to be so significant that the work of investigation can be considered totally outdated and obsolete. Owing to this entire burden, there is a growing reluctant feeling towards rationalist experiments and classroom research. Thirty or forty years ago the teacher was given everything, whether those things had or didn't have some things in common with their classroom situations. These days, the mismatch between theory and practice is undoubtedly becoming wider and wider, though there is a way to abridge it, and it is through a bottom-up perspective, from the teacher, from the classroom upwards. A topic we will be dealing with in subsequent modules.

Día 14: (mismo día que el anterior) el tutor presenta la tarea de cierre y facilita las rubricas de evaluación de un mapa mental (anexo 5, página 63):

What is the relevance of research works in relation to what is expressed in the Ministerial/Official Documents/Laws for the TEFL in your country? Express your ideas by creating a mind map. You can use Bubbl.us as your 2.0 tool, this time. Any other is welcomed.

Read Ministerial Documents of your country/province/state and the premises set there for the TEFL and pay special attention to all the parts that you consider vital as regards the treatment (or not) of educational research. Refer to the first chapter from *Research Methods in Language Learning* (Nunan, D. 1992) or to its excerpt found here (digitalized material), as well as to these updated ideas on the topic, put forward by Penny Ur in the IATEFL conference, Glasgow – 2012 (check the link below) Then, expose the result of your analysis in the form of a mind-map.

Suggested tool:

Bubbl.us: <https://bubbl.us/>

Bibliography to consult:

Excerpt from *Research Methods in Language Learning* (Nunan, D. 1992)
http://assets.cambridge.org/97805214/29689/excerpt/9780521429689_excerpt.pdf

Ur, P. 2012: *It's all very well in theory but...* Glasgow Online. The 46th Annual International IATEFL Conference & Exhibition, retrieved from
<http://iatefl.britishcouncil.org/2012/sessions/2012-03-20/its-all-very-well-theory>

Cierre: el día 21 (a las tres semanas)

Bibliography

Local Policies for the TEFL

Nunan, D. 1992. *Research Methods in Language Learning*. New York: Cambridge. CUP.
Chapter 1 (Excerpt found at
http://assets.cambridge.org/97805214/29689/excerpt/9780521429689_excerpt.pdf)

Suggested bibliography

Selinger, H. W & Shohamy, E. 1989. *Second Language Research Methods*. Oxford: OUP

Bibliografía general para todo el curso optativo (se seleccionarán extractos, tal y como se ha mostrado en la clase modelo)

Para el cursante:

- Allwright, D and K, Bailey. 1991. *Focus on the Language Classroom: An introduction to Classroom Research for Language Teachers*. Chapters 1 and 2. Cambridge. CUP.

- Brown, J and T, Rodgers. 2002. *Doing Second Language Research*. Part 1, 2 and 3. Oxford. OUP.
- Chaudron, C. Métodos Actuales de Investigación en el Aula de Segundas Lenguas Capítulo 5, en Muñoz, Carmen (ed.). 2000. *Segundas Lenguas. Adquisición en el aula*. Barcelona: Ariel
- Cohen, L & L, Manion. 1990. *Métodos de Investigación Educativa. Capítulo V: Estudio de Casos*. Madrid: La Muralla, SA
- Cohen, L & L, Manion. 1990. *Métodos de Investigación Educativa. Capítulo VIII: Experimentos, Quasi –experimentos e Investigación de Caso Único*. Madrid: La Muralla, SA
- Cohen, L & L, Manion. 1990. *Métodos de Investigación Educativa. Capítulo XI: Triangulación*. Madrid: La Muralla, SA
- Nunan, D. 1992. *Research Methods in Language Learning*. Cambridge CUP.
- Van Lier, L. 2001. *La investigación-acción en textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Número 27, p.: 81-88

Para el tutor:

- Ahumada, P. 1990. *Modelos de Evaluación y Evaluación de Programas*. Valparaíso. Universidad Católica de Valparaíso. Chile.
- Allwright, D. 1988. *Observation in Language Classroom*. London: Longman
- Allwright, D and K, Bailey. 1991. *Focus on the Language Classroom: An introduction to Classroom Research for Language Teachers*. Cambridge. CUP.
- Asti Vera, A. 1968. *Metodología de la Investigación*. Buenos Aires. Kapeluz.
- Brewster, J. 1994. Chapter 1: *What is Good Primary Practice?* In C. Brumfit, J. Moon y R. Tongue (eds) *Teaching English to Children: From Practice to Principle*. London: Thomas-Nelson, 1-17.
- Brown, G and G, Yule. 1983. *Discourse Analysis*. Cambridge. CUP.
- Brown, H.D. 2001. *Teaching by Principles*. London. Longman
- Brown, J. 1992. *Understanding Research in second Language Learning*. Cambridge. CUP.

- Brown, J and T, Rodgers. 2002. *Doing Second Language Research*. Oxford. OUP.
- Bruner, J. 1983. *Child's Talk: Learning to Use Language*. New Cork. Norton
- Cameron, L. 2001. *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge. CUP
- Canale, M and M, Swain. 1980. Theoretical Bases of Communicative Approaches to second Language Teaching and Testing. Applied linguistics.
- Cant, A & Superfine, W. 1997. *Developing Resources for Primary*. London: Richmond Publishing
- Chaudron, C. Métodos Actuales de Investigación en el Aula de Segundas Lenguas Capítulo 5, en Muñoz, Carmen (ed.). 2000. *Segundas Lenguas. Adquisición en el aula*. Barcelona: Ariel
- Cohen, L & L, Manion. 1990. *Métodos de Investigación Educativa. Capítulo V: Estudio de Casos*. Madrid: La Muralla, SA
- Cohen, L & L, Manion. 1990. *Métodos de Investigación Educativa. Capítulo VIII: Experimentos, Quasi –experimentos e Investigación de Caso Único*. Madrid: La Muralla, SA
- Cohen, L & L, Manion. 1990. *Métodos de Investigación Educativa. Capítulo XI: Triangulación*. Madrid: La Muralla, SA
- Curtain y Pesola. 1994. *Languages and Children: Making the Match*. London: Longman.
- Dudley-Evans, T and M, Jo St. John. 1998. *Developments in English for Specific Purposes*. CUP.
- Ellis, R. 1994. *The study of Second Language Acquisition*. Oxford: OUP
- Hammer, J. 1994. *The practice of English Language Teaching*. New York. Longman.
- Larsen-Freeman, D.2000. *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford. OUP.
- Lawson, D & Lean, A. 1966. *John Dewey. Visión e influencia de un Pedagogo*. Buenos Aires. Editorial Nova
- Lightbown, P and N. Spada.1999. *How Languages are learned*. Oxford. OUP

- Nogueral, A. (1998): "Investigación y Didáctica de la lengua y la literatura", en A. Mendoza (coord.), *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: Horsori.
- Nunan, D. 1992. *Research Methods in Language Learning*. Cambridge CUP.
- Nunan, D. 1999. *Second Language Teaching and Learning*. Boston. Heinie and Heinie.
- Olabuenaga Ruiz, I. Morales. Marroquín, M. 1975. *Paulo Freire. Concientización y Andragogía*. Buenos Aires. Editorial Piados
- Quirk, R and S. Greenbaum. 1973. *A University Grammar of English*. London. Longman.
- Read, C. 1998. *The Challenge of Teaching English*, in *English Teaching Professional* 7:8-10
- Read, C. 1999. *Towards Whole Learning*. IATEFL CATS 1:33-39
- Richards, J and C, Lockhart. 1998. *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge. CUP.
- Richards, J and T. Rodgers. 2001. Second edition. *Approaches and Methods in Language Teaching*. New York. CUP.
- Roth, G. 1998. *Teaching Very Young Children*. London. Richmond Publishing
- Ruíz Sánchez, F. 20003. *Fundamentos y Fines de la Educación*. Mendoza. Ediciones de Verbo Encarnado
- Selinger, H. W & Shohami, E. 1989. *Second Language Research Methods*. Oxford: OUP.
- Taylor, S. J. and R. Bogdan. *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación*. Buenos Aires. Piados.
- Van Lier, L. 2001. *La investigación-acción en Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Número 27. pp. 81-88
- Verneaux, R. 1975. *Filosofía del Hombre*. Barcelona. Editorial Herder.
- Vygotsky, L. 1978. *Mind in Society*. Massachusetts. HUP.
- Vygotsky, L. 1986. *Thought and Language*. Cambridge. The MITT press.
- Widdowson, H. 1978. *Teaching Language as Communication*. Oxford. OUP

- Williams, M and Burden, R. *Psychology for Language Teachers: A Social Constructivist Approach*. CUP.
- Willis, J. 1996. *A Framework for Task-Based Learning*. London. Longman

16.2 Anexo 2

Plan de trabajo para el módulo 1

Plan/Schedule for Module 1

Certificates A, B y C in TEFL – FUNIBER

Mode: e-learning

Name of the optional course: Observation and Research in your TEFL context

Open: three times a year

Condition: any of the three certificates must be finished

Teacher-tutor: M^a Eugenia Falabella

Aims of module 1

The aims of this unit are to introduce the concept of research and its relationship with different classroom situations, as well as to see the way investigation can be found in Official Laws and their premises for the TEFL.

Objectives

At the end of this module, students should be able to:

- ❖ Define what research is.
- ❖ Understand the difference between daily research and scientific investigation
- ❖ Know about the three big groups of research

- ❖ Comprehend the place of classroom research within the field of investigation
- ❖ Identify key concepts that relate educational research and official parameters for the TEFL in their contexts.
- ❖ Take profit from the benefits a true collaborative work in a virtual environment

Put theory into practice through the use of different 2.0 tools, such as Google.doc, Bubbl.us, etc.

Week	Date	Module	Contents	Bibliography
		1		
1	1	1	Definition of Research Stages in daily research. Difference between everyday research and scientific investigation	
2	7	1	The three big different types of research. Classroom research within the three groups of investigation	
3	14	1	Local official parameters and their relation to classroom research. Final thoughts. Introduction to the closing work	Local Policies for the TEFL Nunan, D. 1992. <i>Research Methods in Language Learning</i> . New York: Cambridge. CUP. Chapter 1 Selinger, H. W & Shohamy, E. 1989. <i>Second Language Research Methods</i> . Oxford: OUP.
4	21	1	Final work: sending	

Key terms

Research – Basic or theoretical research – Applied research – Practical research – Classroom research.

Suggested Bibliography for Module 1

Local Policies for the TEFL

Nunan, D. 1992. *Research Methods in Language Learning*. New York: Cambridge. CUP. Chapter 1

Selinger, H. W & Shohamy, E. 1989. *Second Language Research Methods*. Oxford: OUP.

16.3 Anexo 3

Rúbrica/parrilla para evaluar los debates

Criteria	3	2	1
Discussion contribution	Very active, even daily. Stimulate discussion	Somewhat, active. Postings distributed harmoniously throughout the week, though not daily. Sometimes, stimulate discussions	Poor participation. Almost no contribution at all
Attitude to the debate and performance in the light of authorized material	Excellent attitude and appropriate ideas, supported by theory	Good attitude and acceptable ideas, supported by theory, till certain extent.	Reluctant attitude and arguable ideas, with no theoretical support
Adherence to debate norms (reading of previous postings, politeness, empathy,)	Excellent. Every aspect has been tightly followed	Good. Aspect has been followed, somehow	Fair adherence to debate norms
Language	Clear and understandable message	Understandable, though with certain problems	Unintelligible ideas or even absent

Adaptado de:

http://at.simmons.edu/blendedlearning/learnhow/casestudies/haavind/documents/pdfs/sample_rubrics_for_discussions.pdf

16.4 Anexo 4

Rúbrica/parrilla para evaluar los proceso y/o instancias de escritura colaborativa

	Proficient	Satisfactory	Needs Improvement
Process	The group met all deadlines and worked proactively to resolve conflicts and to research, discuss, write, and review the task	The group met most deadlines and worked to resolve conflicts. With some exception, the group worked together to research, discuss, write, and review.	Either some deadlines were not met or the group had difficulty working together.
Writing	The product is well formed, with coherent paragraphs. The voice is collective and unified.	The final product is satisfactory. There are problems in their paragraph organization. The voice is collective and unified for the most part, with a few exceptions.	Serious problems in paragraph organization and voice are found.
Language	The final product is error free, totally understandable	With one or two exceptions, the final product is free of serious language error, though understandable	Unintelligible product.
Product	The final product is polished and engaging. It invites a general audience.	For the most part, the final product is polished. It may have benefited from one more review before final publishing.	The final product should have undergone more review and editing before publishing.

Adaptado de: <https://www.rcampus.com/rubricshowc.cfm?sp=yes&code=F4B892&>

16.5 Anexo 5

Rúbrica/parrilla para evaluar un mapa mental

	5	4	3	2	1
Neatness and Presentation	The mind map was well presented and all the	The mind map was well presented and most of the	The mind map was mostly well presented but some of the	The mind map was not neat enough to understand most	The mind map was not neat enough to understand

	information is easy to understand	information is easy to understand	information was difficult to understand	concepts	
Use of color	The group has included color to show all connections and/or to categorize topics throughout the mind map	The group has included color to demonstrate some connections and or topics throughout the mind map	The group has included some color in the mind map but has not used color to categorize throughout the mind map	The group has used very little color in the mind map and has not used color to categorize throughout the mind map	The group has failed to include color in the mind map
Understanding	The mind map demonstrates a thorough understanding of the topic.	The mind map demonstrates a very good understanding of the topic	The mind map demonstrates some understanding of the topic	The mind map demonstrates some understanding of the topic	The mind map demonstrates little understanding of the topic

Adaptado de:

http://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CB8QFjAA&url=http%3A%2F%2Fgraphicnovelstudy.wikispaces.com%2Ffile%2Fview%2FMind%2BMap%2BRubric1.doc&ei=0umfUOSyLqrw0QGbtICwDg&usq=AFQjCNExqralRAsJcbMiX3IsFMeBJDtRGA&sig2=hVn124Aze_rTTSI4TH8FFPA