



Importancia de la producción de materiales educativos con mediación tecnológica en la universidad

Orta González, María Dolores; González de Gatti, María Marcela y Schander, Claudia Elizabeth

Fecha de recepción: 30/11/2018

Fecha de aprobación: 11/12/2018

Eje: Implementación de las TIC en la enseñanza de las lenguas, la traducción y la interpretación

Resumen

Diversos factores atraviesan la producción de materiales didácticos y determinan su naturaleza. Mena et al. (2005) destacan que los materiales didácticos en línea constituyen un conjunto de información, orientaciones, actividades y propuestas elaborados ad-hoc para una audiencia determinada. Respecto de la no neutralidad de los materiales, los autores presentan una perspectiva “que revaloriza la contextualización del diseño y elaboración de materiales en el marco de propuestas formativas específicas” (ibid., 2005: p. 21). Dentro de esta perspectiva, dichos materiales adquieren sentido a partir del contexto general de producción y del contexto educativo específico. Entre los cambios radicales que ha traído aparejados la revolución tecnológica, la producción de materiales es un área que acusa un gran impacto en torno a las nuevas formas de producción y circulación de la información. En términos de la producción de materiales, los nuevos ambientes educativos emergentes, mediados tecnológicamente, han destacado la importancia y prevalencia de la imagen, de géneros escriturarios nóveles, de la multimodalidad y de las posibilidades de apertura, interacción e interactividad propias del hipermedia. Es así que la producción de materiales didácticos obedece hoy en día a dinámicas asociadas con la producción de materiales abiertos y licencias Creative Commons, que a su vez flexibilizarán las maneras en las que los aprendices acceden a estos materiales y los hacen circular. El presente trabajo se propone explorar los principales cambios que ha experimentado la producción de materiales didácticos a partir de la Web 2.0 en general y de los hallazgos de procesos de investigación-acción en particular en el marco de un proyecto de investigación avalado y

217

María Dolores Orta Gonzalez – María Marcela Gonzalez de Gatti y Claudia Elizabeth Schander
Universidad Nacional de Córdoba

doloresorta@yahoo.com - marcelagdegatti2013@gmail.com - claudiasamban@gmail.com



subsidiado por SECyT, y pretende presentar un recuento de cómo estas nociones inciden directamente en la naturaleza, características formales y contenidos en una serie de materiales utilizados en una asignatura troncal de la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba.

Introducción

Los tiempos que corren se caracterizan por el cambio constante, la fugacidad de las producciones culturales, la prevalencia de los medios digitales y la hiperconectividad e hipercomunicación, procesos que, entre muchos otros, se encuentran inmersos en un momento histórico que algunos autores han denominado Sociedad Red. Manuel Castells caracteriza a una sociedad red como aquella que presenta una estructura social determinada por redes sostenidas por TIC, a la vez que define a una estructura social como “aquellos acuerdos organizativos humanos en relación con la producción, el consumo, la reproducción, la experiencia y el poder expresados mediante una comunicación significativa codificada por la cultura” (Castells, 2009, p. 51). La Sociedad Red como estructura social propia del momento histórico presente surge a partir de la revolución digital y su paradigma tecnológico emergente, así como a partir de cambios socioculturales específicos como la individualización, la reinterpretación de las relaciones y la reconfiguración de los lazos culturales y personales (ibid., 2009). Resulta evidente, en este contexto, que la existencia de dicha sociedad red está sostenida en gran parte por el poder globalizador de Internet. Como sociedad red global, la comunidad globalizada se configura como una sociedad construida a partir de redes personales y corporativas basadas en redes digitales interconectadas a través de Internet (ibid., 2009).

En el marco de la Sociedad Red Global emergen dos fuerzas que ejercen una fuerte influencia en todos los procesos sociales, políticos y culturales. Por un lado encontramos la influencia de lo local y material como elemento determinante en lo social, político y cultural, y por otro lado percibimos el creciente poder de lo global y virtual en la configuración de estos procesos. Aunque pareciera que lo global en muchos casos se encuentra por encima de lo local, y este fenómeno se podría interpretar como una amenaza homogeneizante y totalizadora, Castells presenta una



visión más equilibrada de estas dos fuerzas en la Sociedad Red Global de hoy cuando afirma que

La sociedad red está distribuida selectivamente por el planeta, utilizando los lugares, organizaciones e instituciones ya existentes que todavía constituyen la mayor parte del entorno material de la vida de las personas. La estructura social es global, pero en su mayor parte la experiencia humana es local, tanto en sentido territorial como cultural (Castells, 2010, p. 52).

Lo cierto es que ningún proceso social, político o cultural puede escapar a la influencia del poder configurador de lo local y lo global, y la educación superior no es una excepción a esta tendencia. En los procesos de enseñanza y aprendizaje en la universidad, un área que de hecho parece haber acusado un importante impacto a partir de la revolución digital es la producción de materiales. Es así que, aunque nutridos por tendencias digitales e informacionales globales, los materiales didácticos deben ser contextualizados en su diseño y elaboración a partir de cada propuesta formativa específica (Mena et al., 2005) y local. La provisionalidad de la información y el conocimiento, y su disponibilidad casi inmediata en la red exigen a los docentes a mantener sus materiales al día en su relevancia a una audiencia determinada y en sintonía con las tendencias emergentes. El fácil acceso a herramientas digitales gratuitas almacenadas en la red también ofrece a los docentes la posibilidad de no ya simplemente utilizar material disponible con fines educativos, sino de confeccionar sus propios materiales didácticos a medida para una audiencia determinada. Las formas emergentes de acceso, almacenamiento y distribución de la información traen aparejada la inclusión de recursos abiertos con nuevas formas de autoría. A su vez, enfoques en la investigación como la investigación-acción, que dan cuenta de un contexto local y global fluctuante, informan a los procesos enseñanza/aprendizaje y de diseño de materiales. Las siguientes secciones explorarán las características emergentes de los materiales didácticos en el marco de la Web 2.0 y la Sociedad Red, con un foco en los materiales producidos en la materia troncal Lengua Inglesa III del profesorado, traductorado y licenciatura de inglés de la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba.



Desde los materiales educativos hacia los materiales didácticos

Valeria Odetti (2013; 2017), junto con otros especialistas contemporáneos preocupados por la producción de material en la era digital (Calderone & Gonzalez, 2016; Grinsztajn et al., 2015), plantean la necesidad de producción de material didáctico relevante y adecuado a los requerimientos de la Sociedad Red. Odetti (2013) considera que el diseño de materiales pone en diálogo la diferenciación entre materiales educativos y materiales didácticos. Odetti explica que la mediación tecnológica pone a disposición de los docentes diversos tipos de materiales que pueden ser utilizados con fines educativos, y pone de ejemplo los documentales emitidos por el canal Encuentro. En el caso particular del área del conocimiento que nos compete, es decir del ILE (inglés como lengua extranjera), y de la materia específica objeto del presente trabajo, Lengua Inglesa III, podemos nombrar lo valioso del uso de charlas TED, audios de la NPR (Radio Pública Nacional) de Estados Unidos, o podcasts de la BBC del Reino Unido. Sin embargo, estos constituyen un mero material educativo, ya que Odetti (2017) luego explica que un material didáctico “es aquel que ha sido específicamente diseñado para el aprendizaje, que contiene en sí mismo una concepción del aprendizaje y de aquello que los estudiantes tienen que hacer para aprender, sea esto explícito o no” (ibid., 2017, p. 41). Odetti luego cita la clara diferenciación que hace la especialista Mariana Landau (2007) entre el material educativo y los materiales didácticos, afirmando que estos últimos son elaborados por especialistas en diseño instruccional, obedecen a una secuencia y unos objetivos pedagógicos y se adecuan a los contenidos propuestos (Odetti, 2017).

En el contexto específico de las carreras de grado de inglés de la Facultad de Lenguas, y en particular en el contexto incluso más acotado de la materia troncal Lengua Inglesa III, la necesidad de producción de materiales didácticos resulta una prioridad desde el año 2010, año en el que la cátedra en cuestión publica las primeras ediciones de cuatro materiales didácticos propio en soporte papel, organizados en unidades temáticas. La motivación surge principalmente a partir de la escasa adecuación de los materiales disponibles, ya que incluso materiales educativos producidos por renombradas universidades pioneras en la enseñanza de



ILE, como Oxford y Cambridge del Reino Unido, no lograban reflejar decisiones pedagógico-didácticas plasmadas en el programa de la materia. Incluso en los casos en los que los materiales preexistentes se aproximaran a los objetivos planteados en la asignatura, la selección temática de contenidos en pocos casos resultaba lo suficientemente relevante. Esta situación trajo aparejada la implementación de lo que solíamos denominar “manuales de cátedra”, que consistían en compilaciones de textos preexistentes con ejercitación original, capítulos de libros de texto o fragmentos de capítulos de material de referencia.

Otro elemento determinante y posibilitador de la producción de materiales didácticos propios surge justamente a partir de los nuevos modos de acceso y circulación de la información a partir de la Web 2.0. El acceso masivo a material educativo, muchas veces como recurso abierto, y su disponibilidad en internet, permite el diseño de ejercitación y contenidos originales que respondan a los contenidos, la secuencia y objetivo pedagógicos propuestos, dando lugar así al surgimiento de materiales didácticos originales. Nuevas tendencias en la producción de materiales, como el remixado de material preexistente (Knobel & Lankshear, 2011; Lessig, 2008), la noción de recursos educativos abiertos y obras que abren las posibilidades de autoría a partir de las licencias Creative Commons, a su vez maximizan las posibilidades de diseño y producción de materiales didácticos. Estas últimas tendencias tuvieron, principalmente, una evidente incidencia en el diseño de las actividades alojadas en la plataforma Moodle o EVEA, donde, en un proceso constante de mejora y adecuación en la producción de material digital, se comenzó gradualmente a abrir los recursos disponibles y a prestar especial atención a nociones de autoría del material citado y/o remixado.

Sociedad Red y contexto local: materiales didácticos producidos *ad hoc*

Los materiales didácticos adquieren su sentido a partir del contexto educativo específico donde son producidos, a la vez que existe una fuerte incidencia del contexto general de producción. Esta última dimensión, la del contexto global, será explorada más en profundidad en la sección siguiente. El contexto local o contexto educativo específico es un factor determinante en el diseño de los materiales, y

221



González Franco y Tamayo Fernández (2008) se refieren a esta influencia de la siguiente manera:

Por lo general, los materiales didácticos son un producto muy complejo que se selecciona, se elabora y se usa con un enfoque, una intencionalidad, un contenido y una técnica o metodología específicos, en el contexto de una situación de aprendizaje definida (González Franco y Tamayo Fernández, 2008, p. 39).

La complejidad e intencionalidad específicas e inherentes a los materiales didácticos diseñados con un contexto local y particular en mente dan cuenta de la no neutralidad de dichos materiales. Así, los materiales didácticos, en cualquier soporte que se diseñen, son portadores de decisiones pedagógico-didácticas específicas a cada contexto singular.

Esta cualidad de unicidad en el diseño de materiales didácticos, o de “estar hechos a medida”, es particularmente notable en el caso de los materiales digitales concebidos para una propuesta semipresencial o de educación a distancia. Marta Mena et al. caracterizan a los materiales didácticos digitales como

el conjunto de informaciones, orientaciones, actividades y propuestas que el sistema a distancia elabora ad-hoc para guiar al alumno en su proceso de aprendizaje, contenidos en un determinado soporte o en varios (impreso, audiovisual, informático) y que son enviados a los destinatarios por diferentes vías (2005: p. 18).

Mena et al. profundizan la idea de la flexibilidad y adaptabilidad de los materiales didácticos digitales al afirmar que sus funciones “dependerán de la propuesta de enseñanza, de los medios seleccionados, de las características de los destinatarios y del tipo de apoyo tutorial disponible” (2005: p. 19). Resulta claro desde esta descripción que los materiales didácticos digitales no pueden definirse como neutros, sino como portadores de una perspectiva didáctica expresada de manera implícita o explícita. Respecto de la no neutralidad de los materiales, los autores presentan una perspectiva “que revaloriza la contextualización del diseño y elaboración de materiales en el marco de propuestas formativas específicas” (ibid., 2005: p. 21).

En el caso de los materiales didácticos utilizados en el contexto de la situación de



aprendizaje particular de la materia Lengua Inglesa III, y retomando las ideas de diseño de González Franco y Tamayo Fernández (2008) y Mena et al. (2005) expuestas en la sección anterior, la selección de materiales didácticos en soporte papel preexistentes no resultó lo suficientemente adecuada al enfoque y la intencionalidad de la materia, y de manera más específica, no logró proveer al alumnado de instancias de ejercitación genuina orientada al desarrollo de las destrezas necesarias para lograr un buen desempeño en las evaluaciones formativas y sumativas, como exámenes parciales y finales. Es importante destacar que la mayoría de los materiales didácticos producidos por renombradas universidades con años de trayectoria y experticia en la enseñanza de ILE generalmente se diseñan de acuerdo con las necesidades de ciertos exámenes internacionales populares, o en otros casos se enfocan en el desarrollo de ciertas macro habilidades como el habla o la escucha. A partir del año 2008, y conscientes de la fragmentación y escasa coherencia lograda a partir de compilaciones de material didáctico que se adecuara a las demandas de contenido y enfoque de la materia, los docentes de la cátedra, con la profesora titular al frente de la coordinación general y diseño de la serie, comenzaron el arduo trabajo de diseño de material didáctico organizado según las diferentes unidades temáticas. Los materiales comenzaron a utilizarse en el año 2010, y ese mismo año el equipo de cátedra comenzó a transitar el trayecto de la investigación exploratoria y la investigación-acción, enfocados en el estudio del aprendizaje autónomo y las estrategias de aprendizaje léxico, con el objetivo específico, entre otros, de mejorar y constantemente actualizar tanto los materiales diseñados en soporte papel como el EVEA.

En el caso particular del desarrollo del EVEA, desde sus comienzos funcionó fundamentalmente como un repositorio de material disponible y accesible online a partir de actividades planteadas desde el material didáctico en soporte papel. Esta funcionalidad, que no incluye importantes posibilidades de interacción e interactividad online excepto en el caso de algunas presentaciones de multimedia interactiva que se usan en las clases presenciales y luego se ponen a disposición de los alumnos en el EVEA, se considera adecuada en el contexto de una propuesta



que, año a año, pretende progresivamente constituirse en una verdadera experiencia semipresencial, con actividades que fomentan el desarrollo de estrategias de aprendizaje y el aprendizaje autónomo. Es importante hacer la salvedad de que la asignatura en cuestión, y la carrera completa, sigue siendo una oferta de educación presencial, aunque algunas cátedras ya han comenzado a desarrollar una propuesta más híbrida que integra algunas instancias de mediación tecnológica. Este fenómeno da viva cuenta de que hoy en día la educación superior no puede ni debe mantenerse al margen de las tendencias emergentes propias de la Sociedad Red Global.

Sociedad Red y contexto global: la imagen, la escritura online, la multimodalidad y los recursos abiertos

Los materiales didácticos claramente adquieren sentido a partir del contexto educativo específico, y no pueden mantenerse al margen de tendencias globales inherentes al contexto general de producción. Entre los cambios radicales que ha traído aparejados la revolución tecnológica, la producción de materiales es un área que de hecho acusa un gran impacto en torno a las nuevas formas de producción y circulación de la información. En términos de la producción de materiales, los nuevos ambientes educativos emergentes, mediados tecnológicamente, han destacado la importancia y prevalencia de la imagen, de géneros escriturarios nóveles, de la multimodalidad y de las posibilidades de apertura, interacción e interactividad propias del hipermedia. Es así que la producción de materiales didácticos obedece hoy en día a dinámicas asociadas con la producción de materiales abiertos y licencias Creative Commons, que a su vez flexibilizarán las maneras en las que los aprendices acceden a estos materiales y los hacen circular.

Jesús Martín Barbero (2002) se refiere a la Sociedad Red Global como un espacio donde

La convergencia de la globalización y la revolución tecnológica configura un nuevo ecosistema de lenguajes y escrituras. La experiencia audiovisual trastornada por la revolución digital señala, de un lado, la constitución de nuevas *temporalidades* ligadas a la *compresión* de la información, [y] el surgimiento de nuevas *figuras de razón* que



remiten al estatuto cognitivo que la digitalización ha procurado a la imagen... (ibid., 2002, p. 19).

Martín Barbero caracteriza a este nuevo estatuto cognitivo de lo icónico como una “revaloración cognitiva de la imagen” (ibid., 2002, p. 20). Según Martín Barbero, la prevalencia de la imagen en el mundo digital y su nuevo status la alejan de su simple valor estético y de hecho suscitan un movimiento que “reincorpora al proceso científico el valor informativo de lo sensible y lo visible” (ibid., 2002, p. 20). Es así que la prevalencia de la imagen a partir de la revolución digital trae aparejadas nuevas funciones y un nuevo valor de las representaciones icónicas.

En su análisis de los materiales didácticos digitales, Valeria Odetti (2017) trae a colación las ideas de Silvina Casablancas (2001) y Mariana Landau (2010) al detenerse a discutir la importancia y las funciones de la imagen. Odetti toma como punto de partida el sentido general del artículo de Casablancas, que consiste justamente en la puesta en valor de las imágenes en el contexto educativo “como portadoras de significación en sí mismas en relación con todo el contexto del dispositivo didáctico en el que están alojadas” (Odetti, 2010, p. 52). A partir del artículo de Casablancas (2001), Odetti expone la clasificación de las funciones para las que se integra la imagen en un recurso didáctico:

...estética-motivadora; expresiva; demarcadora de temáticas; apoyatura de significados del texto; informativa en sí misma; base de análisis de una temática; señalamiento de ilación de un tema entre diferentes disciplinas; comprobadora de conocimientos y unificadora (Odetti, 2010, pp. 51-52).

Para profundizar en torno al concepto de la importancia de la imagen en los materiales didácticos, Odetti se refiere a las ideas de Landau (2010), quien argumenta la existencia de tres supuestos, que no son excluyentes entre sí, y que sustentan el uso de la imagen en la enseñanza:

...el uso de los sentidos para mejorar el aprendizaje, el valor motivacional que presentan los medios icónicos y que, por lo tanto, favorecen un aprendizaje más comprometido por parte del estudiante y, finalmente, su integración en el currículum como contenido por ser parte de la producción cultural de cada momento socio-histórico (Landau, M., 2010, citado en Odetti, 2010, p. 51).



La prevalencia de la imagen, principalmente a partir de la disponibilidad de imágenes liberadas y abiertas con licencias de Creative Commons o alojadas en repositorios de acceso y uso gratuitos disponibles en la Web, maximizó las posibilidades de utilización e integración de las representaciones icónicas en los materiales didácticos producidos desde el año 2010 en el contexto de la asignatura Lengua Inglesa III, tanto en el caso de aquellos editados en soporte papel como de aquellos diseñados en formato digital y accesibles en el EVEA. Principalmente, se lograron cumplir dos objetivos esenciales. El primero se refiere a la inclusión de ejercitación que apele a variados estilos de aprendizaje. El uso de imágenes posibilita el diseño de actividades que fomentan la retención léxica a partir de estímulos eminentemente visuales. El segundo objetivo que se abordó a partir de la inclusión icónica tiene que ver con el desarrollo de un área léxica de particular interés en la asignatura Lengua Inglesa III, dicese el desarrollo de campos semánticos o de términos de mayor especificidad semántica en torno a un ítem léxico más general. Esta área, a la que solemos referirnos como “formas de” llevar a cabo una acción (*ways of walking, talking, laughing, etc.*) se vio particularmente beneficiada por las posibilidades amplificadas y extendidas de acceso a imágenes que pudieron ser integradas en el material didáctico impreso y digital diseñado.

Una de las áreas que ha sentido un gran impacto a partir de la Web 2.0 y el surgimiento de las redes es la escritura. Más allá de tendencias generales en la escritura virtual, como el uso exacerbado de acrónimos y abreviaturas y la emisión de mensajes cada vez más acotados e instantáneos, la construcción de conocimiento a través de la escritura académica ha sido evidentemente beneficiada por un lado por la disponibilidad de grandes caudales de artículos y fuentes fiables y de prestigio en formato digital, y por otro lado por las posibilidades de escritura democrática y colaborativa online. De hecho, en los albores del siglo XXI surge un marcado interés por el desarrollo de tecnología colaborativa como aplicaciones o interfaces disponibles online (Apple et al., 2011; Koch, 2010; Vodanovich & Potrowski, 2001). Se han comprobado la flexibilidad y rápido acceso como prestaciones esenciales provistas por herramientas como los wikis o foros (Lamb, 2004), y existen estudios llevados a cabo en el nivel superior que han comprobado



que las herramientas basadas en la web facilitan el desarrollo de tres destrezas principales: el trabajo en equipo (Blair, 2006), las habilidades sociales (Apple et al., 2011) y competencias informáticas básicas (Bottge et al., 2009). Google Docs, funcional desde Google Drive, permite a varios individuos trabajar en una tarea común sin las restricciones y limitaciones que imponen los encuentros cara a cara (Conner, 2008; Perron & Sellers, 2011). Los hallazgos de un estudio de hecho dan cuenta de que muchos estudiantes consideran que Google Drive es una interfaz más intuitiva, amena y fácil de usar que Microsoft Word (Apple et al., 2011). Drive permite el alojamiento y acceso remoto a un procesador de texto online, una planilla de cálculos y un programa de presentación al estilo de Word, Excel y Power Point respectivamente, y permite la creación de archivos en formatos compatibles con estas últimas aplicaciones de Microsoft Office. Más allá de su portabilidad y compatibilidad, Drive posibilita la colaboración grupal en línea, con funciones de acceso a los documentos de lectura, de inserción de comentarios o de edición por parte de varios usuarios a la vez, incluyendo también la posibilidad de cambios en la propiedad o autoría de los archivos.

En el presente año, y haciendo eco de los profundos cambios introducidos por los nuevos modos de producción y circulación de la información y de las inmensas posibilidades colaborativas provistas por aplicaciones y recursos online, se decidió implementar tanto el proceso de escritura como el de retroalimentación por parte de pares y la escritura de borradores finales haciendo uso de un entorno virtual. El entorno elegido fue Google Drive debido a su versatilidad y flexibilidad tanto en la creación de carpetas y archivos, como en sus posibilidades de edición de Google Docs, sumado a la posibilidad de acceso al historial de versiones de cada documento que permiten un monitoreo detallado y preciso de las actividades de cada individuo. Así, en consonancia con las tendencias emergentes en la escritura académica en el marco de la Sociedad Red, y como parte integral y funcional a los materiales impresos y digitales, la asignatura Lengua Inglesa III comenzó la implementación en 2018 del OWW o Online Writing Workshop (Taller de Escritura Online), gestionado desde Google Drive. Aunque el impacto del uso de la herramienta en el desempeño escriturario de los alumnos no ha sido medido aun, sí



se constató un altísimo nivel de participación del alumnado en la instancia de práctica, así como la consecución de la totalidad del proceso de escritura, desde la producción individual, pasando por el trabajo colectivo y por las instancias de retroalimentación entre pares, por parte de aproximadamente un noventa por ciento de los alumnos que iniciaron el proceso.

Otro factor que ha tenido una marcada incidencia en la producción de material didáctico en el contexto de Lengua Inglesa III es la posibilidad de crear material abierto multimodal interactivo disponible online a partir de aplicaciones como Canva o Genial.ly. En la concepción básica de la multimodalidad, surge una vez más como elemento contundente la prevalencia e importancia de la imagen, ya que la multimodalidad suele manifestarse primordialmente en un diálogo entre el lenguaje escrito y el icónico, particularmente en el caso de los materiales impresos. Ya en el contexto de la Sociedad Red Global, el discurso multimodal o multimedia expandido y posibilitado por la Web 2.0, que ensambla diferentes modos semióticos, se caracteriza por el intercambio de información realizado por tres o más canales sensoriales involucrados en la comunicación (Stec, 2017), constituyéndose en una combinación del discurso oral, escrito, visual y musical (Pérez-González, 2014). La disponibilidad de aplicaciones gratuitas de producción audiovisual como Powtoon se suma a la potencialidad de producción de material didáctico multimedia original. La posibilidad de creación de materiales abiertos y producidos bajo licencias de Creative Commons a su vez le imprime a los materiales didácticos multimedia mayor flexibilidad en su acceso, uso e incluso manipulación, permitiendo en muchos casos la heterarquía de voces y autores. Tanto en el material impreso como en el EVEA de la plataforma Moodle, el equipo de cátedra ya incluye links a producciones audiovisuales y de multimedia interactiva originales como parte esencial del material didáctico. Las bondades de estas producciones se relacionan con sus características motivantes intrínsecas, con la atención prestada a diferentes estilos de aprendizaje y con su potencial valor para el desarrollo de estrategias de aprendizaje y aprendizaje autónomo.



Desde la investigación a la práctica y así sucesivamente: la investigación-acción

Recapitulando en las ideas de González Franco y Tamayo Fernández (2008) en torno a la producción y diseño de materiales didácticos, los autores afirman que “El diseño planificado de los materiales didácticos se basa en la Teoría del Aprendizaje y la práctica Instruccional” (ibid., 2008, p. 39). Esta afirmación claramente enfatiza la importancia de que tanto la teoría como la práctica informen el diseño de materiales didácticos. Teniendo en cuenta esta necesaria combinación e interacción entre apreciaciones teóricas y aplicaciones prácticas, la investigación-acción se presenta como la manera más adecuada y completa de abordaje investigativo en el proceso de diseño de materiales didácticos hoy en día. La investigación-acción parte de una falencia o problema cotidiano que se evidencia en el contexto propio de desempeño docente (Alvarez-Gayou, 2003; Merriam, 2009, citados en Hernandez Sampieri et. al. 2010), y de hecho y como se determinó en la sección anterior, la necesidad de producir materiales didácticos originales en el contexto de la asignatura Lengua Inglesa III surgió a partir de las limitaciones e inadecuación de los materiales didácticos estandarizados disponibles. La cualidad inherente al proceso de investigación en la investigación-acción, que involucra pasos “en espiral” donde la investigación y la intervención suceden de modo secuencial y concomitante (León y Montero, 2002, citado en Hernandez Sampieri et. al., 2010, p.509), resulta especialmente adecuada para informar al diseño de material didáctico que, en los tiempos que corren, necesita ser revisado y actualizado casi de manera constante. Restrepo Gómez (2004) identifica a la investigación-acción como un campo intermedio que, puesto en práctica de forma sistemática y rigurosa, permite que suceda un “ir y venir entre la teoría y la práctica pedagógica” donde el docente “investiga a la vez que enseña” (ibid., 2004: p. 46) y logra materializar cuestiones teóricas en transformaciones profundas de las prácticas docentes, y en este caso en particular, de los materiales didácticos diseñados.

Conclusiones

En torno al ámbito educativo y cómo este se encuentra atravesado por la revolución tecnológica y la Sociedad Red Global hoy en día, Valeria Odetti afirma que



El contexto educativo ha cambiado mucho en las últimas décadas. La sociedad de la información, los procesos de globalización económica, las corrientes migratorias, las formas de comunicación, el surgimiento de la imagen como modo semiótico privilegiado de comunicación, por citar algunos de los cambios más importantes, han ido configurando nuevos paisajes que rodean a las diferentes instituciones educativas. Y estos cambios de paisaje también fueron acompañados por cambios dentro de las instituciones (ibid, 2013, p. 3).

Estos cambios externos en el paisaje global y su impacto al interior de las instituciones tienen una evidente incidencia en la manera en la que investigamos y producimos materiales didácticos hoy.

La investigación-acción parte desde la identificación de un problema o falencia cotidianos (Álvarez-Gayou, 2003; Merriam, 2009, citados en Hernández Sampieri 2010, 509), en este caso en particular a partir de la ausencia de materiales pre-existentes adecuados y eficientes, y busca mejorar la práctica concreta. Como enfoque que puede considerarse naturalista, la investigación-acción suele poner su foco en el estudio de una situación social con el propósito de transformar la calidad de la acción pedagógica en un contexto particular (Elliot, 1991, citado en Hernández Sampieri, 2010, p. 509). Dadas las condiciones determinantes del contexto de la Sociedad Red Global y sus demandas en términos tanto de saberes, información y conocimiento emergentes como de las posibilidades de su acceso y circulación en los medios digitales, este enfoque en la investigación resulta ideal a la hora de transformar las prácticas docentes en sintonía con tiempos caracterizados por la prevalencia de la imagen, la multimodalidad y la apertura y flexibilidad de los materiales didácticos.

La construcción de conocimiento en la investigación-acción se logra por medio de la teoría y la práctica en acción, y entre las características principales de este enfoque encontramos la transformación y mejora de una realidad, la identificación de problemas prácticos, vinculados con un entorno como punto de partida y la colaboración entre los participantes en la detección del problema y en la implementación de los resultados del estudio (Sandín, 2003, citado en Hernández Sampieri, 2006, p. 739). Los recursos impresos y digitales producidos por la profesora titular y las profesoras adjuntas a la cátedra de Lengua Inglesa III dan viva



cuenta de un esfuerzo de investigación-acción colaborativo en pos del diseño de material didáctico producido *ad hoc* que resulta funcional e integral al contexto particular donde se desarrollarán los procesos de enseñanza y aprendizaje, los contenidos y los destinatarios específicos.

Referencias bibliográficas

- Apple, K. J., Reis-Bergan, M., Adams, A. H., & Saunders, G. (2011). Online tools to promote student collaboration. In D. S. Dunn, J. H. Wilson, J. Freeman, & J. R. Stowell (Eds.), *Getting connected: Best practices for technology enhanced teaching and learning in high education* (pp. 239-252). New York, NY: Oxford University Press.
- Blair, R. M. (2006). *Beyond crossroads: Implementing mathematics standards in the first two years of college*. Memphis, TN: American Mathematical Association of Two-Year Colleges.
- Bottge, B., Rueda, E., Kwon, J., Grant, T., & LaRoque, P. (2009). Assessing and tracking students' problem solving performances in anchored learning environments. *Educational Technology Research and Development*, 57(4), 529-552.
- Calderone, M. y González A. H. (2016). Materiales didácticos. Una metodología para su producción en la era de las TIC. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 13 (7), pp. 24-35.
- Casablanco, S. (2001). En cuanto a las imágenes en textos escolares. Función, relevancia y características desde una perspectiva didáctica Tomo II. XII Congreso Nacional y I Iberoamericano de Pedagogía. Hacia el tercer milenio: Cambio educativo y educación para el cambio. P. 303-304. ISBN: 84-699-3096-6. Editorial: FARESO, S.A.
- Castells, M. (2010). *Comunicación y poder*. España: Alianza Editorial.
- Conner, N. (2008). *Google Apps: The missing manual*. Sebastopol, CA: O'Reilly Media.
- González Franco, E & Tamayo Fernández, J. (2008). El diseño de material didáctico. *Quadra*, (2), pp. 39- 42. Disponible en:
<https://docs.google.com/a/unicolombo.edu.co/file/d/0B7RfuGxuL4qKODg4OTBhNzltOGQ0OC00YjViLTk0Y2YtMjNjNjJkNDY5MmRh/edit?hl=es>
- Grinsztajn, F., Szteinberg, R., Córdoba, M. y M. Miguez (2015). Construcción de saber pedagógico y recursos educativos abiertos en la formación de profesionales para la docencia universitaria. *REDU Revista de Docencia Universitaria*, Vol. 13 (núm. Extraordinario), pp. 275-299.
- Hernandez Sampieri, R., Fernández Collado, C., Baptista Lucio, P. (2010) *Metodología de la Investigación*. (5ta ed.). México: Mc Graw Hill
- Knobel, M. y Lankshear, C. (2011). Remix: la nueva escritura popular. *Cuadernos Comillas*, 1, pp. 105-126.



- Koch, M. (2010). Utilizing emergent web-based software tools as an effective method for increasing collaboration and knowledge sharing in collocated student design teams. University of Oregon, Eugene: OR.
- Lamb, B. (2004). Wide open spaces: Wikis, ready or not. *EDUCAUSE Review*, 39(5), 36-48.
- Landau, M. (2010). *Análisis de Materiales Digitales*. En Posgrado del Proyecto en Educación y Nuevas Tecnologías, Flacso Argentina
- Lessig, L. (2008): *Remix: Making Art and Commerce Thrive in the Hybrid Economy*. Nueva York: The Penguin Press.
- Martín Barbero, J. (2002). Tecnicidades, identidades y alteridades: des-ubicaciones y opacidades de la comunicación en el nuevo siglo. *Rev. Diálogos de la comunicación, Departamento de Estudios Socioculturales-ITESO, México*, pp. 8-23.
- Mena, M., Rodríguez, L. y Diez M.L. (2005). *El diseño de proyectos de educación a distancia. Páginas en construcción*. Ciudad de Buenos Aires: La cruzía.
- Odetti, V. (2013). El diseño de materiales didácticos hipermediales para los niveles medio y superior: experiencias incipientes en Argentina. *I Jornadas de jóvenes investigadores en Educación. FLACSO-Argentina*. Disponible en <http://www.pent.org.ar/institucional/publicaciones/disenio-materiales-didacticos-hipermediales-para-niveles-medio-superior-e>.
- Odetti, V. K. (2017). *El Diseño de Materiales Didácticos Hipermediales. El Caso del PENT Flacso*. Buenos Aires: TeseoPress.
- Pérez-González, L. (2014). *Audio-visual translation theories, methods and issues*. London and New York: Routledge.
- Perron, B. E., & Sellers, J. (2011). A review of the collaborative and sharing aspects of Google Docs.
- Restrepo Gomez, B. (2004) La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación y Educadores*, 7, 45-55
- Stec, M. (2017). Multimodality of Cultural Content in ELT Materials for Young Learners. *Theory and Practice of Second Language Acquisition*, 3(1): 101-124.
- Vodanovich, S. J., & Piotrowski, C. (2001). Internet-based instruction: A national survey of psychology faculty. *Journal of Instructional Psychology*, 28(4), 253-255.