

**CONGRESO  
IBEROAMERICANO**  
DE CIENCIA, TECNOLOGÍA,  
INNOVACIÓN Y EDUCACIÓN

BUENOS AIRES, ARGENTINA  
12, 13 Y 14 DE NOVIEMBRE 2014

**CONGRESSO  
IBERO-AMERICANO**  
DE CIÊNCIA, TECNOLOGIA,  
INOVAÇÃO E EDUCAÇÃO

BUENOS AIRES, ARGENTINA  
12, 13 Y 14 DE NOVIEMBRE 2014

## **Adquisición de la pronunciación del inglés asistida por la tecnología**

WAASAF, M.S; LEANEZ, N.

## Adquisición de la pronunciación del inglés asistida por la tecnología

María Susana Waasaf

Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes, Universidad Nacional de San Juan

[suwaasaf@gmail.com](mailto:suwaasaf@gmail.com)

Nancy Leáñez

Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes, Universidad Nacional de San Juan

[nancyleanez@hotmail.com](mailto:nancyleanez@hotmail.com)

### Resumen

El objetivo de esta ponencia es presentar los resultados de una experiencia pedagógica basada en un aprendizaje mixto (*blended learning*), en las clases de Fonética y Fonología Inglesa, en la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes, de la Universidad Nacional de San Juan. En este trabajo confluyen intereses relacionados con la educación en el nivel superior y con el uso de recursos tecnológicos. En esta oportunidad, se abordarán dos temas: a) la implementación y el uso de dos herramientas digitales: correo electrónico y red social *Facebook*, ambas usadas con fines académicos; y b) los resultados de una encuesta administrada a los estudiantes con el objetivo de evaluar sus opiniones acerca de la utilidad de estos recursos.

Como profesores universitarios somos sensibles a los cambios que nuestra sociedad está experimentando con respecto a la rápida irrupción de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). La incorporación de recursos tecnológicos de la *Web 2.0* en las unidades curriculares, se presenta como un desafío que desestabiliza los entornos de aprendizaje tradicionales y abre un abanico de posibilidades que facilitan a los estudiantes construir y procesar conocimiento de maneras diferentes.

Esta experiencia didáctica-tecnológica basada, como ya dijimos, en los parámetros del aprendizaje mixto, da espacio para el uso de herramientas digitales como complemento de la clase presencial. En este enfoque, el aprendizaje sincrónico (*face-to-face*) es complementado y mejorado por el aprendizaje asincrónico mediante el uso de tecnología informática. Ambas perspectivas, en forma conjunta, pueden promover el cambio educativo, facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje, estimular la motivación de los estudiantes y, eventualmente, ayudarles a convertirse en sujetos más autónomos cognitiva y metacognitivamente. Para la implementación de esta propuesta adscribimos a los lineamientos metodológicos proporcionados por el *TPACK* (del inglés *Technological Pedagogical Content Knowledge*).

Esperamos que este trabajo de innovación docente pueda ayudar a reconstruir el escenario pedagógico donde los enfoques tradicionales coexistan armoniosamente con la tecnología de vanguardia en estos nuevos contextos socio-educativos.

**Palabras clave:** adquisición – pronunciación - tecnología

## 1. Introducción

La incorporación de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en los procesos educativos conlleva el replanteo de las nociones de espacio y tiempo, dado que se amplían las fronteras del espacio físico tal como estaba pensado en la educación tradicional. En la actualidad, enfrentamos el desafío de construir nuevos entornos educativos que posibiliten diferentes modos de generar y procesar el conocimiento. El uso de las TIC implica el diseño de nuevas metodologías -definidas a partir de los objetivos propuestos-, que posibilitan prácticas educativas más actualizadas, en donde las tecnologías colaboran a conformar el contexto en el que se desarrollan esas prácticas. De lo expuesto, se deriva la necesidad de renovar los diseños curriculares para responder a las exigencias de la comunidad educativa, caracterizada por su creciente demanda de información y conocimiento. Como profesores de Fonética y Fonología Inglesa de Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes, de la Universidad Nacional de San Juan, percibimos la necesidad de introducir cambios en este sentido para mejorar la adquisición del componente fonológico del inglés. Así, procedimos a reformular algunos conceptos que sustentan nuestras prácticas de enseñanza ajustándonos al contexto de la sociedad actual.

En consecuencia, nos propusimos en este trabajo presentar cómo se implementó en nuestras clases una experiencia pedagógica basada en el aprendizaje mixto. Se abordarán dos temas: a) cómo se llevó a cabo la integración de dos herramientas tecnológicas – correo electrónico y Facebook – y b) los resultados de una encuesta administrada a los estudiantes para valorar sus opiniones acerca de la utilidad de estos recursos.

## 2. Revisión de la literatura y perspectivas teóricas

El marco teórico que sustenta esta experiencia se encuadra en la Lingüística Aplicada, particularmente en el área relativa a la adquisición de una segunda lengua (L2), y más concretamente, la adquisición del componente fonológico.

El campo del aprendizaje de la L2 ha ido creciendo significativamente y alcanza diferentes áreas. La literatura en este tema es abundante y podríamos buscar sus raíces en el enfoque conductista de Skinner, que tuvo gran influencia en la enseñanza en los años 60. Luego, con el paso del tiempo, nuevas investigaciones cambiaron esta perspectiva y la psicología cognitiva desplazó el foco de atención del conductivismo para dirigirlo a los procesos mentales implicados en el aprendizaje. Dentro de este enfoque, en un extremo, se encontraba el movimiento constructivista (Piaget, 1966) que explicó “*the ways in which learners make their own personal sense of learning tasks, their environment, the teacher and the actual process of learning*” (Williams y Burden, 1997: 29). Ya dentro de esta tendencia, una nueva perspectiva que consideraba a la persona como ser social introdujo las nociones de interacción y roles sociales (Vigotsky, 1962). Sus seguidores revisaron y reelaboraron algunos conceptos agregando nuevas dimensiones. En el otro extremo, se encontraban las teorías de procesamiento de la información (Atkinson y Shiffrin, 1968), que se centraron en la forma en que la información es acogida y procesada. De esta manera, plantearon una

analogía entre el funcionamiento del cerebro y una computadora altamente compleja. Uno de estos modelos, el del Control Adaptativo del Pensamiento, formulado por Anderson (1983), nos proporcionó un marco adecuado para llevar a cabo este trabajo de investigación. Esta propuesta es un modelo cognitivo general de adquisición de habilidades que se puede aplicar a los aspectos del aprendizaje de una L2, que requieren procedimentalización y automatización. Asigna un papel central al hecho de que la práctica lleva a la automatización, un principio que es crucial para la adquisición de la pronunciación de una lengua. Anderson identifica tres tipos de memoria: una memoria de trabajo y dos tipos de memoria de largo plazo, declarativa -lo que sabemos acerca de algo- y procedimental -lo sabemos cómo hacer. Ambos tipos de conocimiento se almacenan de forma distinta. En el Modelo de Anderson el aprendizaje es de carácter incremental. Una vez que las habilidades son procedimentalizadas se realizan automáticamente, sin tener que recurrir a la memoria de trabajo.

## 2.1. Aprendizaje Mixto: Breve descripción

Dada la ubicuidad de Internet, se han realizado un gran número de estudios que se centran en la integración de las herramientas de la *Web 2.0* en entornos educativos de nivel superior (Prensky, 2001; 2012; Blattner y Fiori, 2009; Adell, 2004; Bartolomé, 2004; Salinas, 1999, entre otros). Un análisis del material publicado muestra que existen diversas posturas en el tratamiento de este tema. Al comparar las propuestas académicas que hacen uso de la *Web* con las existentes en material impreso, aún cuando las diferencias entre ambas son más evidentes, se puede observar que las herramientas virtuales están siendo adoptadas con mayor frecuencia en los entornos de aprendizaje formal. Esta realidad conlleva a construir nuevas comunidades de aprendizaje y fomentar el trabajo colaborativo.

Los conceptos teórico-metodológicos que apoyan esta experiencia se basan en los parámetros del *Blended Learning (B-learning)*, es decir en el aprendizaje mixto, enfoque que da espacio para la integración del trabajo de las TIC en los entornos de enseñanza presencial tradicional (Sharma y Barret, 2007). En este marco, el aprendizaje sincrónico es complementado y mejorado por el aprendizaje asincrónico mediante el uso de tecnología. Ambas perspectivas parecen ser complementarias dado que pueden promover el cambio educativo, facilitar el proceso de aprendizaje, estimular la motivación de los estudiantes y, eventualmente, ayudarles a convertirse en aprendientes más autónomos, cognitiva y metacognitivamente.

Expertos en el campo adoptaron una posición ecléctica al respecto cuando comprobaron que no todas las teorías podían adecuar su particular concepción de aprendizaje a este proceso. Según Bartolomé (2004:11), "*B-learning* no es un modelo de aprendizaje basado en una teoría general del aprendizaje, sino la aplicación de un pensamiento ecléctico y práctico". Cuando se trabaja dentro de este marco es de vital importancia determinar previamente cuáles son los objetivos de aprendizaje, qué teorías apoyan este proceso y qué recursos tecnológicos son los más adecuados. Este autor también expresa que "la clave del cambio metodológico no es aprender más (que, de hecho, está ampliamente demostrado que no sucede) sino para aprender de manera diferente" (p.17). En otras palabras, lo que se pretende es aprovechar la gran cantidad y variedad de materiales que aparecen en la *Web 2.0* para fomentar la

motivación de los alumnos y promover un aprendizaje más flexible y eficiente. Por su parte, Coll sostiene que son "los *contextos de uso*, y en el marco de estos contextos la finalidad que se persigue con la incorporación de las TIC, los que determinan su capacidad para transformar la enseñanza y mejorar el aprendizaje" (2008:1).

Así, la situación planteada para la integración de las TIC en el ámbito educativo significa una ruptura en los paradigmas educativos tradicionales. En consecuencia, es necesario redefinir los roles de profesores y estudiantes ya que ambos son agentes activos del proceso educativo. En relación con esta idea y según la habilidad y destreza con que las personas aprenden a usar los dispositivos tecnológicos, Prensky (2001:1) denomina, por un lado, "nativos digitales" a aquellos que tienen una facilidad innata para gestionar intuitivamente estos recursos porque "han pasado sus vidas enteras rodeados por y utilizando computadoras, reproductores digitales de música, videojuegos, video cámaras, teléfonos celulares y todos los otros juguetes y herramientas de la era digital". Asimismo, afirma que "los estudiantes de hoy *piensan y procesan la información fundamentalmente diferente* de sus antecesores" [cursiva en el texto original]. Por otro lado, el mismo autor llama "inmigrantes digitales" a quienes deben hacer un esfuerzo para aprender e incorporar los códigos de la cultura digital. En términos generales, la mayoría de los profesores formamos parte de la última categoría, mientras que los estudiantes pertenecen a la primera, dado que nacieron y crecieron con la tecnología. Si nosotros, los profesores, queremos reducir la brecha generacional, debemos desarrollar las habilidades necesarias para guiar a nuestros estudiantes en el proceso de adquisición de nuevos conocimientos en un ambiente de aprendizaje flexible.

Los seguidores del *B-learning* afirman que los estudiantes desarrollan naturalmente competencias digitales como parte de su proceso de aprendizaje. Bartolomé (2004) menciona como significativas las siguientes, entre otras:

- buscar y encontrar información relevante en la red,
- desarrollar criterios para evaluar la importancia de esta información,
- aplicar los conocimientos existentes en la construcción de nuevo conocimiento,
- trabajar en equipo para compartir y ampliar el dominio de conocimiento

En el contexto de una experiencia de *B-learning*, Salinas (1999) afirma que los docentes también deben ser capaces de:

- orientar a los estudiantes en el uso académico de recursos tecnológicos,
- promover el aprendizaje autodirigido en la explotación de las posibilidades de la red como un sistema de acceso a los recursos de aprendizaje,
- organizar el entorno de aprendizaje en el que los estudiantes utilizan estos recursos,
- orientar a los educandos en el desarrollo de experiencias colaborativas
- monitorear el progreso de los alumnos proporcionando retroalimentación positiva
- ofrecer a los estudiantes oportunidades para la comunicación de su trabajo

En resumen y adoptando palabras de Monereo (2009:5), "claramente lo que un buen docente tiene que hacer: lo que no puede hacer una máquina".

## 2.2. Un enfoque de integración de la tecnología

Según Mishra y Koehler (2006), la integración de la tecnología requiere desarrollar una relación dinámica entre tres formas de conocimiento: tecnología (*TK*) -que hace referencia a los medios técnicos que nos pueden ayudar a diseñar y desarrollar mejor nuestras clases-, pedagogía (*PK*) –aludiendo al saber cómo enseñamos nuestra disciplina- y el contenido (*CK*) –o epistemológico, es decir el conocimiento sobre la disciplina que enseñamos-, de ahí el nombre de su enfoque, *TPACK*: conocimiento

tecnológico pedagógico disciplinar. Igualmente importantes para este modelo son las interacciones entre estos cuerpos de conocimiento. De hecho, el eje central de este marco es el conocimiento tecnológico pedagógico disciplinar, precisamente la intersección de los tres saberes.

Los autores del *TPACK* plantean que este marco conceptual es útil para integrar la tecnología en la enseñanza de un determinado contenido disciplinar, para lo cual se requiere el desarrollo de una sensibilidad especial que atienda a la relación dinámica y transaccional entre los tres saberes. En su opinión, los profesores deben ser capaces de negociar la interacción de los tres componentes para una integración eficaz de la tecnología. La Figura 1, a continuación, ilustra claramente esta compleja interacción entre los tres tipos de conocimiento.

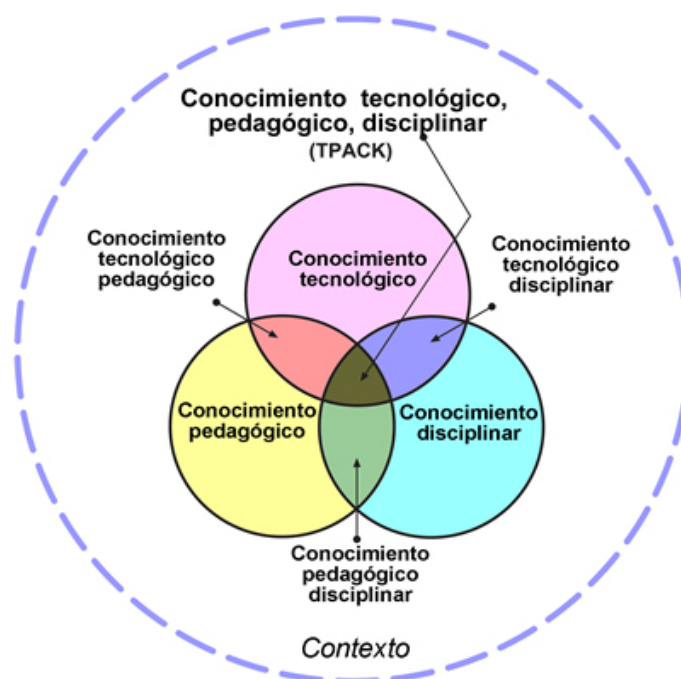


Figura 1: Marco *TPACK* conocimiento tecnológico pedagógico disciplina  
<https://www.google.com.ar/#q=tpack>

Del mismo modo, este marco puede ser utilizado para transformar la formación docente y la práctica profesional, ya que su diseño implica una reacomodación de nuestras prácticas docentes, que contemple la naturaleza compleja, multifacética y contextualizada del conocimiento, con el fin de dar cabida a este nuevo y complejo escenario.

### 3. Metodología

#### 3.1. Participantes

Esta experiencia se llevó a cabo con treinta estudiantes matriculados en la asignatura Fonética y Fonología Inglesa de las carreras que se dictan en el Departamento de Lengua y Literatura Inglesa. Todos ellos pertenecían a una franja etaria comprendida entre los 19 y 30 años.

### 3.2. Implementación de los recursos tecnológicos seleccionados

La integración de herramientas tecnológicas a los ámbitos educativos fomenta ambientes sociales favorables para la construcción del conocimiento y la formación del estudiante, en otras palabras, potencian el episodio educativo. Los dispositivos virtuales pueden funcionar como verdaderas herramientas cognitivas (*mind tools*) (Jonassen, 1996), es decir, que estimulan a los alumnos/usuarios a construir conocimiento de manera más amplia y diversificada demostrando su comprensión de la información. Por tales razones, en esta experiencia se propuso continuar con la integración de entornos virtuales en nuestro particular contexto educativo con el fin de optimizar el proceso de adquisición del componente fonológico del inglés. En consecuencia, se impuso la necesidad de realizar un rediseño metodológico para aprovechar las ventajas del uso de entornos virtuales, que supuso una superación del modelo pedagógico tradicional y nos condujo a configurar nuevos espacios que respondieran a los principios de una enseñanza mixta. Al respecto, Pollara y Zhu (2011) expresan “*enabling an online environment as a supplement to a primarily face-to-face mentoring relationship may create both additional opportunities for dialogue between the mentor and mentee and a medium for connecting them to a variety of resources*”. Una de las características más importantes de este nuevo modelo metodológico es la flexibilidad ya que “en la práctica educativa, la integración tecnológica hace necesario que se diseñen actividades adecuadas a estos entornos y se organice el espacio y el tiempo, así como la constitución de los grupos de trabajo en función de los nuevos contextos y recursos de aprendizaje.” (Prado, 2001:26)

Al momento de decidir cuáles serían las herramientas que se seleccionarían de la vasta oferta que brinda la *Web 2.0*, se optó por aquellas que tuviesen mayor impacto social y fuesen compatibles con los principios básicos del enfoque adoptado, es decir, que permitieran complementar y enriquecer las interacciones más tradicionales del aprendizaje presencial. Así, se decidió incorporar una herramienta asincrónica - correo electrónico - y una sincrónica - red social *Facebook* -, en razón de que ambos recursos permiten construir un entorno de aprendizaje diferente: no sólo generan otros canales de comunicación e interacción, sino que también permiten obtener rédito de la información accesible en la red.

La preocupación por crear las condiciones necesarias para que nuestros alumnos desarrollaran la capacidad de lograr un aprendizaje más efectivo y afectivo, llevó a los docentes a reciclar y a replantear la dinámica de la asignatura y de las estrategias didácticas para adaptarlas a los “nuevos códigos y lenguajes de los contextos tecnológicos y a las novedosas formas de selección, tratamiento e interpretación de la

información” (Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información). En otras palabras, se intentó desarrollar una competencia lingüístico-tecnológica que permitiera a nuestros alumnos desenvolverse con autonomía en lo que se denomina “mundo cibernético virtual” (Casals y Lorenzo, 1997:1142).

El diseño y posterior implementación de las dos herramientas seleccionadas, se organizó según dos grandes categorías de uso: 1) académico-organizacional y 2) socio-afectivo. La primera de ellas hace referencia al modo en que la información se organizó y circuló entre los participantes, es decir, cómo se promovieron las interacciones docente-estudiante, estudiante-material y estudiante-estudiante durante el desarrollo de los contenidos (De Benito y Salinas 2000). La segunda categoría – socio-afectiva – apunta a aquellos aspectos relacionados con emociones, actitudes y al modo en que las diversas interacciones estimulan un sentido de pertenencia e incentivan el trabajo colaborativo al compartir información, analizar documentos, elaborar presentaciones, etc.

### **3.3. Herramientas digitales**

#### **3.3.1. E-mail**

La integración de esta herramienta abrió un canal comunicativo más informal entre profesores y alumnos. En el campo educativo virtual, tal como expresan Puerta Gil y Sánchez Upegui (2010:8) “el correo electrónico, es una herramienta de comunicación asincrónica, personal, basada en la transmisión de texto que permite adjuntar al mensaje archivos en cualquier formato digital (audio, vídeo, animación, imagen), que favorece las actividades académicas.”

Por su parte, Debard y Guidara (1999) hacen referencia a la importancia que tiene el uso frecuente de la comunicación asincrónica en la educación superior para estimular el contacto profesor-alumno. Estos autores consideran el correo electrónico como un recurso que, bien usado, también fomenta la interacción entre estudiantes, su participación activa y su capacidad de autonomía, aspectos que, eventualmente, conducen a un aprendizaje más profundo, más activo y más comprometido, en un ambiente colaborativo altamente beneficioso para el proceso de aprendizaje.

Entre las características de este recurso, se pueden mencionar las siguientes (Puerta Gil y Sánchez Upegui, 2010):

- se mueve entre lo formal y lo informal.
- es asincrónico.
- es rápido y eficiente
- permite el trabajo grupal



- posee dinámica social: exige una respuesta pronta del receptor.
- tiene marcada connotación conversacional
- es un acto comunicativo con un objetivo definido.
- permite que la información se pueda reprocesar
- está disponible en todo momento

En cuanto a sus funciones pedagógicas, estas incluyen:

- distribución de información a través de archivos adjuntos de documentos de diversos tipos (textos, ilustraciones, gráficos, fotografías, etc.)
- realización de actividades colaborativas en la elaboración de trabajos grupales
- revisión de tareas asignadas
- comunicación a través de diversos sistemas semióticos (escritura, audio, video, etc.)
- almacenamiento de archivos
- aviso de eventos educativos

Estas funciones contribuyen a que los estudiantes puedan desarrollar diferentes estrategias para la búsqueda, selección, organización y tratamiento de la información. Asimismo, el correo electrónico puede ser una poderosa herramienta para que los docentes proporcionen retroalimentación inmediata, factor clave en la didáctica de las lenguas extranjeras.

Resumiendo, podemos decir que, desde lo informativo, el correo electrónico estimula la interacción entre profesores y estudiantes, para explicar y aclarar dudas, intercambiar información y recordar plazos para entrega de actividades y para evaluaciones; desde lo didáctico, promueve el aprendizaje colaborativo, contextualiza actividades y las realimenta y sugiere otros medios de aprendizaje para ampliar el conocimiento; y desde lo comunicativo, potencia la comunicación, para construir el saber, de manera colaborativa y cooperativa, con el propósito de lograr los resultados esperados en el proceso educativo de manera eficiente (Puerta Gil y Sánchez Upegui, 2010). Sin embargo, es importante señalar que el uso acertado del correo electrónico, en cualquier entorno educativo dependerá de la efectividad con que se satisfagan las necesidades y demandas del estudiantado (Huett, 2004).

### **3.3.1.1. Estrategias de enseñanza-aprendizaje**

En esta sección, nos detendremos en algunas estrategias, tanto de enseñanza como de aprendizaje, aplicadas al proceso didáctico en relación con la integración del recurso mencionado. Los tres tipos de interacción a los que hicimos referencia

anteriormente (docente-estudiante, estudiante-material, estudiante-estudiante), guiaron los procedimientos seguidos para la organización del trabajo, el espacio, el tiempo y los materiales. En un primer momento, y desde la perspectiva académico-organizacional, la estrategia predominante estuvo centrada en el docente, favoreciéndose así la interacción docente-estudiante. El equipo de profesores tuvo un mayor protagonismo al diseñar y dirigir diversas actividades y adoptar un papel de guía en el aprendizaje. Se elaboró un tutorial sobre los usos académicos del correo electrónico, el que fue presentado en una clase presencial y luego enviado por *Facebook*. También se generó la cuenta [englishphoneticsandphonology2@gmail.com](mailto:englishphoneticsandphonology2@gmail.com) para poder enviar diferentes tipos de materiales, tales como archivos de texto relacionados con los contenidos conceptuales y procedimentales del área involucrada, e información sobre actividades extra-áulicas, guías de estudio y fechas de evaluaciones. Para ello, se utilizaron diversos formatos: documentos en PDF, enlaces a *Internet* y archivos de audio o video. Por su parte, al seguir las instrucciones proporcionadas, los estudiantes pudieron clarificar sus dudas acerca de algún tema específico de las unidades de aprendizaje desarrolladas en las clases presenciales. Así, enviaron archivos de texto con el resultado de sus trabajos grupales y presentaciones en *PowerPoint* usando diferentes formatos. La diversidad de sistemas simbólicos - gráficos, textos, audio, video – que incluye el acto comunicativo, hizo que los alumnos/usuarios utilizaran convenciones de la lengua escrita y un grado de formalidad adecuado a la situación educativa. Este tipo de interacción demostró una recepción activa y una buena predisposición para analizar la información proporcionada por los docentes. Los alumnos, además, recurrieron a otras aplicaciones de la *Web 2.0* para grabar archivos de audio que contenían textos leídos en voz alta, utilizando el sitio [www.vocaroo.com](http://www.vocaroo.com) y adjuntaron un enlace o subieron el archivo desde sus celulares al correo electrónico de la cátedra. Posteriormente, los docentes enviaron a cada estudiante el *feedback* correctivo de su producción oral, señalando fortalezas y debilidades. Este tipo de retroalimentación, de carácter privado, permitió a los alumnos tomar consciencia de sus propios errores y aplicar diferentes estrategias de reparación durante el proceso de aprendizaje del componente fonológico del inglés. A continuación en las Figura 2 se puede visualizar un intercambio docente-alumno a modo de ejemplo:

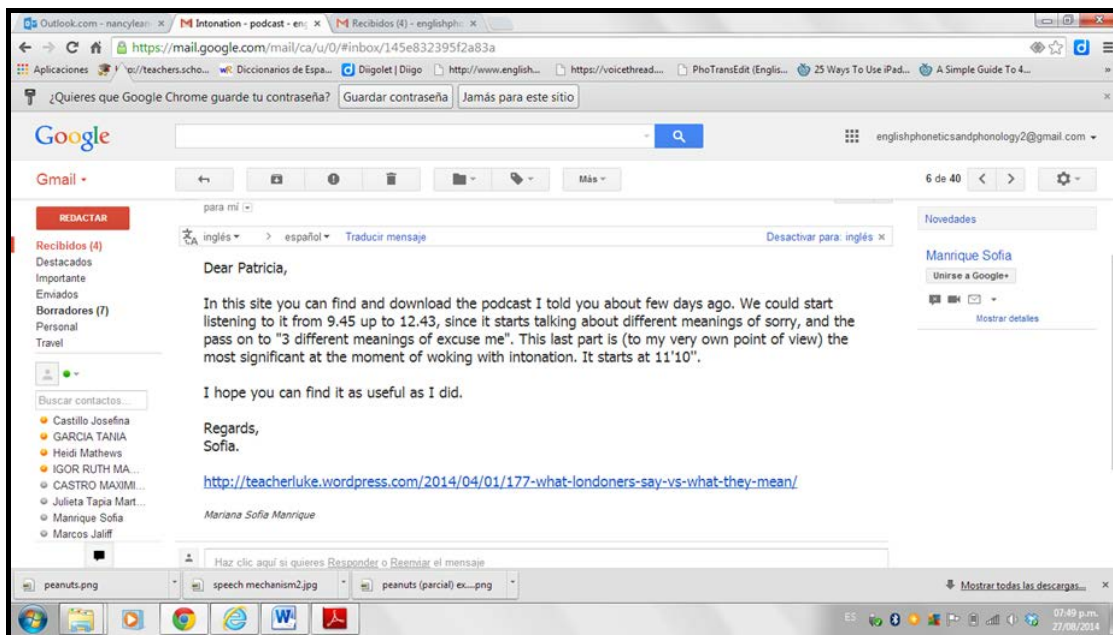


Figura 2: Interacción docente-alumna a través del correo electrónico

Ahora, en relación con la interacción estudiante-material, el uso de esta aplicación informática para aprender implicó un cambio cognitivo ya que modificó la manera en que los estudiantes se apropiaron y construyeron nuevo conocimiento. El correo electrónico posibilitó múltiples funciones de procesamiento de la información, involucró cognitivamente a los usuarios, facilitó el proceso de conocimiento, dio soporte y guió sus procesos de pensamiento. El uso de estrategias cognitivas les permitió a los alumnos analizar, organizar y, posteriormente, presentar la información en diferentes formatos digitales siendo permanentemente asistidos y guiados por los profesores, a través de distintas actividades grupales e individuales.

Un tercer momento, dio paso a estrategias más participativas que favorecieron la interacción estudiante-estudiante. La idea del individuo como ser social que interacciona con otros fue imprescindible para estimular el aprendizaje colaborativo. Se fomentó el trabajo grupal ya que los miembros de cada grupo compartieron objetivos comunes de aprendizaje que los llevaron a desarrollar acciones colaborativas. En esta instancia, el correo electrónico fue una herramienta útil para la comunicación *online* entre pares con el propósito de intercambiar ideas y opiniones respecto de las actividades asignadas. De este modo, los estudiantes pudieron fortalecer la construcción de su conocimiento a través de un aprendizaje colaborativo asincrónico en espacios virtuales mediados por este recurso tecnológico.

En cuanto a la dimensión socio-afectiva, la implementación del correo electrónico favoreció la interacción social bidireccional entre docentes y alumnos y contribuyó a extender la noción espacio-temporal del aula. Su uso permitió a los estudiantes

percibir la “presencia sin la presencialidad” de los docentes (Waisman, 2008: 31), quienes planificaron las acciones de aprendizaje grupal y realizaron un seguimiento y control permanente del desarrollo del proceso. La contención y el *feedback* permanente por parte de los docentes generó un ambiente más relajado y un marco de referencia con menor incertidumbre. Además, el uso de este recurso favoreció el desarrollo de estrategias de interrogación por parte de los estudiantes quienes aprendieron a aprender de aciertos y errores en la apropiación de los contenidos conceptuales y procedimentales propuestos.

Hasta aquí se exploraron algunas de las aplicaciones del correo electrónico en el marco de aprendizaje mixto adoptado. Si bien el uso de esta herramienta puede, a menudo, significar más trabajo y, a veces, consumir mucho del tiempo de los profesores (Debard y Guidara, 1999), también se puede asegurar que ofrece varias ventajas tales como: facilitar una comunicación más inmediata y fluida entre profesores y alumnos, crear una atmósfera académica positiva ampliando las oportunidades de aprendizaje y promover circunstancias favorables para el desarrollo eficiente del proceso educativo, entre otras. Concluyendo, se puede afirmar que la interacción establecida entre los protagonistas de esta experiencia estimuló en los estudiantes el progreso gradual de su autonomía y la autorregulación de sus propios procesos cognitivos.

### **3.3.2. Facebook**

Como ya se expresara, el componente tecnológico no puede concebirse de forma separada del componente pedagógico. Así, se consideró la posibilidad de adicionar otro de los recursos de alta tecnología que ofrece la *Web 2.0*: la red social *Facebook*, por su potencialidad como herramienta cognitiva y su fuerte impacto en el mundo social de nuestros estudiantes. Ellos, como nativos digitales, ya están inmersos en un mundo tecnológico y, es lógico asumir, que ya saben cómo aprovechar las enormes oportunidades para desarrollar los diversos tipos de interacción que esta plataforma ofrece. Sin embargo, es necesario destacar que, si bien este recurso provee un espacio de comunicación más informal que el correo electrónico, se lo utiliza en un entorno de aprendizaje formal que requiere un cierto grado de control sobre el tipo de intercambios que propicia. En este contexto, la comunicación interpersonal posibilitó el intercambio y la circulación de la información entre los actores involucrados en la situación didáctica y creó las condiciones apropiadas para un aprendizaje flexible, autorregulado y autónomo. *Facebook* suministra una plataforma dinámica para que los alumnos puedan rediseñar y transformar la comprensión de conceptos aplicando sus propios códigos. Así, el estudiante se convierte en el protagonista de su aprendizaje, utiliza estrategias autónomas de búsqueda y selección de la información y además recurre a diversas estrategias interactivas de comunicación que superan los límites espacio-temporales impuestos por el contexto áulico.

Si bien *Facebook* comparte muchas de las características y funciones con el correo electrónico, también presenta algunas otras importantes de mencionar. Entre ellas, se pueden indicar las siguientes:

- carácter predominantemente informal
- sincronía - permite que varios usuarios se conecten simultáneamente *online*, y tengan respuestas en tiempo real. Sin embargo, también puede ser usada asincrónicamente (como fue generalmente en nuestro caso), dando tiempo para analizar la información.
- flexibilidad y dinamismo
- mensajería instantánea
- conectividad permanente
- red social favorita entre los jóvenes para interactuar socialmente

Como herramienta educativa permite:

- subir material de clase y mantenerlo disponible para futuras consultas
- incluir archivos con contenidos que complementen lo visto en la clase presencial
- postear actividades y guías de estudio que ayuden a los estudiantes a prepararse antes de una evaluación
- propiciar intercambio de ideas sobre algún tema expuesto en clase
- responder preguntas o solucionar dudas que puedan surgir en la elaboración de trabajos grupales asignados
- recordar fechas de entrega de trabajos o de evaluaciones
- extender los límites temporales de la clase presencial
- publicar mensajes o enlaces en el muro, para compartir artículos o sitios *web* interesantes relacionados con el tema tratado en clase
- utilizar aplicaciones educativas descargables tales como *slideshare* para presentaciones de *PowerPoint*, *scribd* para colgar documentos de *Word* o PDF, videos en *Youtube*, etc.

Esta plataforma posibilita la creación de una comunidad social virtual cuyas principales características son: interdependencia mutua entre sus miembros, confianza, interactividad, objetivos y expectativas compartidas (Blattner y Fiori, 2009). Con la implementación de esta herramienta, se pretendió lograr la consolidación de un grupo de aprendizaje comunitario, donde todos supieran todo lo que ocurría en el interior del grupo y donde todos pudiesen ayudarse entre sí, salvando dudas y resolviendo problemas. Entre las grandes ventajas de este tipo de grupos se puede mencionar su inmediatez - con un sólo *click* todo el curso se hizo del material necesario y se informó sobre las novedades -, y su privacidad, - tan sólo los docentes como los alumnos de la cátedra tuvieron acceso al mismo y compartieron el material publicado en el muro. Se intentó que en esta comunidad de aprendizaje pudieran desarrollarse las habilidades cognitivas del estudiantado para asegurar un aprendizaje permanente y reflexivo. Una comunidad de este tipo resulta de gran utilidad porque impacta directamente sobre el aprendizaje afectivo y la motivación, ambos potentes predictores de un aprendizaje exitoso (Gass y Selinker, 2008). Tal como Garrison y Kanuka (2004) expresan, “*a sense of community is necessary to sustain a dynamic and meaningful educational experience over time and is a valuable asset to promote higher level thinking and the construction of knowledge.*”

### 3.3.2.1. Estrategias de enseñanza y de aprendizaje

Tal como se hiciera para el diseño y posterior implementación del correo electrónico, este recurso también se organizó en función de dos categorías de uso: 1) organizacional-académica, y 2) socio-afectiva. En la primera categoría, en un primer momento, se privilegió la relación docente-estudiante en la que los profesores evidenciaron un protagonismo diferente. En este contexto educativo-tecnológico el docente asume el papel de formador que interactúa con los educandos, plantea problemas, cuestiona soluciones, coordina el trabajo en colaboración y prepara a un alumnado con capacidades comunicativas versátiles (Prado, 2001). Para implementar este recurso con propósitos académicos, se siguieron los pasos que la plataforma determina. Los docentes/administradores crearon una página, para tener presencia pública en *Facebook* y poder compartir enlaces *web* educativos, y un grupo cerrado que aseguró la privacidad de los estudiantes. Luego, pidieron a los alumnos que enviaran una solicitud para ser aprobada y poder comenzar a formar parte del grupo. Con el fin de asegurar que todos los estudiantes tuvieran la oportunidad de convertirse en miembros, se elaboró un tutorial que fue presentado en una clase presencial y también enviado vía correo electrónico. A tal fin, los docentes desarrollaron nuevas competencias para poder ayudar a los estudiantes a generar conocimiento y monitorear sus actividades en un contexto de aprendizaje flexible y colaborativo. Para ello, aplicaron estrategias didácticas que les permitieron guiar la comprensión de los integrantes del grupo, estructurar y supervisar sus actividades y apoyar el desarrollo de sus trabajos grupales. El intercambio comunicativo entre docentes y estudiantes se plasmó en las publicaciones en el muro del grupo, a través del envío de guías de estudio, enlaces relacionados con los contenidos desarrollados, instrucciones para realizar tareas extra-áulicas, anuncios relativos a horarios y fechas de consultas y de evaluaciones. También enviaron a los estudiantes el procedimiento acerca de cómo mandar un archivo de audio utilizando el sitio [www.vocaroo.com](http://www.vocaroo.com) o una nota de voz por medio del teléfono celular. Siguiendo las instrucciones recibidas, los estudiantes enviaron sus archivos de audio a través de un mensaje, cuyo acceso estuvo restringido sólo a los administradores. Paso seguido, los docentes analizaron el material adjuntado y enviaron el *feedback* correctivo a través de un mensaje privado.

La implementación de esta red social también contribuyó positivamente a la relación estudiante-material, ya que los alumnos pudieron acceder a una gran cantidad de información textual, visual y sonora sobre los contenidos de la asignatura. Este material, que sirvió para la elaboración de trabajos y para ampliar conocimientos, fue publicado en el muro, como documento adjunto y los estudiantes accedieron al mismo fácilmente y de forma inmediata. Gradualmente, fueron desarrollando estrategias para la búsqueda, es decir, para

“saber identificar las variables o condiciones relevantes y planificar en función de estas acciones, evitando de este modo el *zapping* compulsivo. Este proceso implica conocer, gestionar y regular el propio proceso de navegación. Dicho de otro modo, supone adoptar un enfoque estratégico en la búsqueda” (Monereo, 2010: 33).

La selección de información pertinente, su análisis y comprensión permitió a los estudiantes abordar la elaboración de guías de estudio y guías para sistematizar contenidos antes de la realización de las evaluaciones parciales. Esta nueva forma de interactuar con el material creó condiciones favorables para el aprendizaje constructivo y significativo. A continuación, en las Figuras 3 y 4 se puede observar, a modo de ejemplo, parte de este proceso:

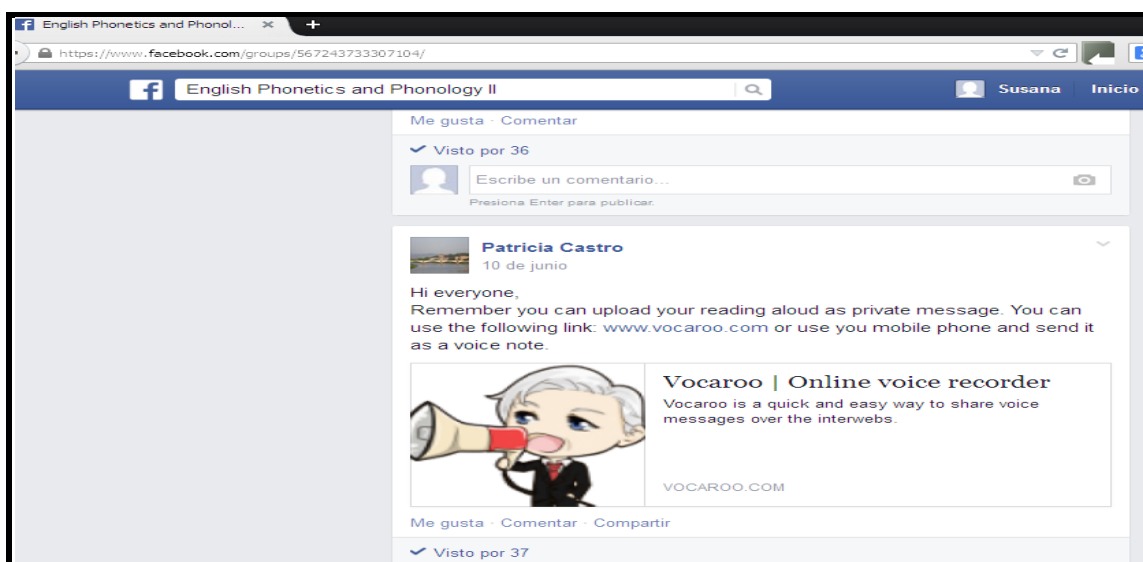


Figura 3: Interacción docente-estudiante en el muro

La relación estudiante-estudiante fue predominantemente informal. Los alumnos intercambiaron opiniones y experiencias y paulatinamente se convirtieron en protagonistas de su aprendizaje. Aplicaron diversas estrategias interactivas de comunicación y aprendizaje colaborativo que, como ya se dijera, superaron los límites espacio-temporales impuestos por el contexto educativo.

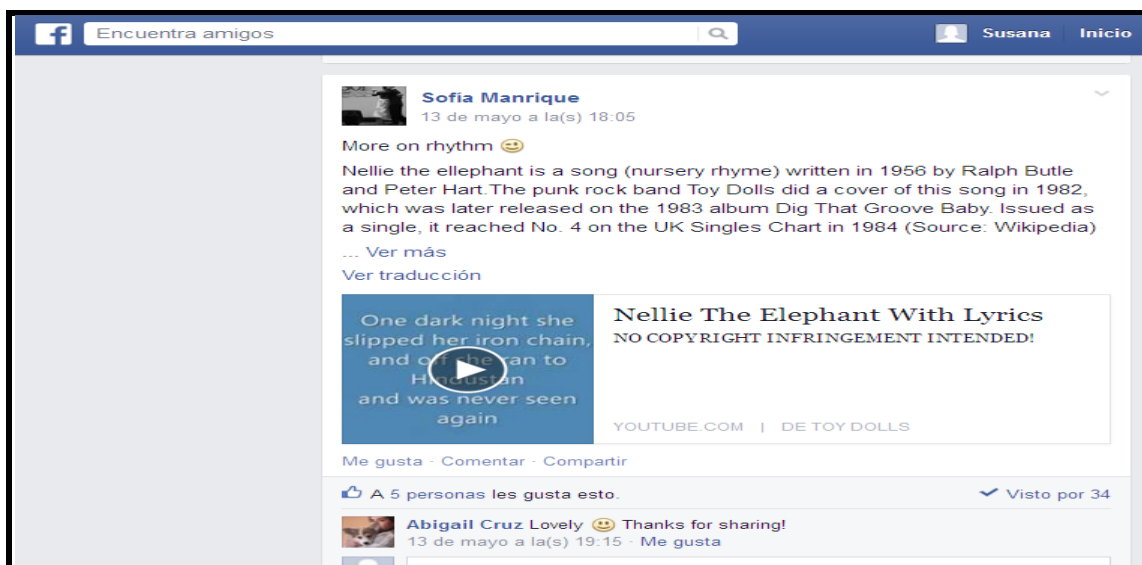


Figura 4: Interacción estudiante-estudiante en el muro

En la dimensión socio-afectiva, se observó que la interacción estudiante-estudiante, en algunas ocasiones se solapaba con la interacción docente-estudiante, configurando así un escenario particular y significativo, propio de una comunidad virtual que, en muchos casos, se asemejó al escenario del aula en tiempo real, es decir, al de las clases presenciales. Aún cuando las interacciones se realizaron, algunas veces, de manera sincrónica y, otras veces, de forma asincrónica, se pudo comprobar que los estudiantes mantuvieron una comunicación fluida tanto con los docentes como con sus pares. Esta situación contribuyó a aumentar la colaboración entre los miembros del grupo, incrementar su motivación, promover el aprendizaje afectivo y crear una atmósfera positiva en la que los participantes recibieron aliento y apoyo.

La integración de la red social *Facebook* en nuestro particular contexto educativo facilitó la participación de los alumnos en el proceso de construcción de su conocimiento fonológico y aumentó su motivación y su sentido de pertenencia. Las fluidas interacciones entre los miembros del grupo crearon un contexto favorable que eventualmente promovió mejores condiciones de aprendizaje.

### 3.4. Recolección y análisis de datos

Al finalizar el curso, se suministró una encuesta exploratoria con el fin de medir el impacto que tuvo la integración de estas herramientas en el ámbito más tradicional de la enseñanza presencial. El instrumento consistió en 9 preguntas que recabaron información sobre el uso y la frecuencia de uso de estas herramientas, los beneficios obtenidos de su aplicación, sus ventajas y limitaciones. También se indagó sobre



actitudes y percepciones del estudiantado. Además, se incluyó un ítem adicional con el fin de permitir que los estudiantes expresaran sus puntos de vista personales. La encuesta se subió a la página [www.surveymonkey.com](http://www.surveymonkey.com) y los estudiantes respondieron en línea usando el enlace <http://es.surveymonkey.com/s/35R6T77> que fue publicado en la página de *Facebook* y también fue enviado por correo electrónico.

En relación con los datos obtenidos del cuestionario suministrado, se decidió llevar a cabo un análisis porcentual de los mismos. La siguiente tabla muestra los resultados derivados de la implementación de las dos herramientas descritas, en el espacio curricular Fonética y Fonología Inglesa.

	<b>Correo electrónico</b>	<b>Facebook</b>
<b>Uso</b>	84% con docentes 64% con pares	94% con docentes 93% con pares
<b>Frecuencia de uso</b>	52% dos veces por semana Resto: ocasionalmente	68% más de dos veces por semana
<b>Ventajas</b>	promovió interacciones y aprendizaje colaborativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• la comunicación fue rápida y efectiva</li> <li>• contacto permanente con pares</li> <li>• ambiente de cooperación y aprendizaje recíproco</li> </ul>
<b>Beneficios</b>	89% reconoció ser más independiente y responsable de su propio aprendizaje	93% reconoció ser más autónomo como resultado de su participación activa en el proceso de aprendizaje
<b>Evaluación personal</b>	90% evaluó la experiencia como útil y positiva	96% evaluó la experiencia como positiva porque aumentó su seguridad y motivación

Tabla 1: Resultados obtenidos de la evaluación del correo electrónico y *Facebook*

En relación con el uso que los estudiantes hicieron del correo electrónico, la mayoría de ellos, 84%, respondió que lo utilizaron para comunicarse con los profesores preferentemente y un 64% para comunicarse con sus compañeros. En cuanto a la frecuencia de uso, la mitad de los alumnos expresó haberlo utilizado dos veces por semana y el resto lo hizo solo ocasionalmente. Ahora, al observar el uso de *Facebook* para la comunicación con los profesores y con sus compañeros, se comprobó que este recurso obtuvo porcentajes mayores que la otra herramienta, arrojando un 94% para la interacción con los docentes y un 93 % con los pares. Asimismo, su frecuencia de uso también presentó un porcentaje mayor respecto del correo, ya que más de la mitad de los alumnos (68%) lo utilizó más de dos veces por semana.

Respecto de las ventajas que se obtuvieron al haber integrado el correo electrónico como herramienta de aprendizaje, los alumnos reconocieron que esta había promovido una mayor interacción entre ellos para compartir sus experiencias académicas favoreciendo así el aprendizaje colaborativo. En cuanto a las ventajas que los estudiantes reconocieron en el uso de la red social, estos mencionaron que les permitía estar en permanente contacto con sus pares, compartir su trabajo académico, cooperar con otros y aprender unos de otros. También señalaron que la comunicación a través de este medio fue rápida y eficaz. En cuanto a los beneficios potenciales del uso del correo electrónico con fines educativos, la gran mayoría (alrededor del 89%) expresó que les ayudó a ser más independientes y responsables de su propio aprendizaje. Cuando se les solicitó que informaran sobre esta experiencia, la mayoría de los estudiantes la evaluaron como positiva y útil. De modo similar, un 90% del estudiantado expresó que se había sentido cómodo con esta herramienta. En cuanto a los beneficios obtenidos de la integración de *Facebook*, la gran mayoría (alrededor del 93%) expresó que esta herramienta promovió su participación activa en el proceso de aprendizaje y, por lo tanto, pudieron desarrollar su autonomía. Cuando se les solicitó información sobre esta experiencia, prácticamente la totalidad de los encuestados (96%) la evaluó como altamente positiva porque contribuyó a aumentar su confianza y motivación y a hacerlos cognitiva y metacognitivamente más independientes. En general, los estudiantes percibieron que ambas herramientas estimularon las interacciones docente-alumno y alumno-alumno y fortalecieron los lazos entre todos los miembros de la comunidad educativa. A continuación, citamos textualmente algunos comentarios de los alumnos:

*"[...] mediante el uso de redes sociales podemos acceder a más información y todo se pude compartir con todos."*

*"Si a veces no podemos ir a clases o a las clases de consulta, podemos mantenernos al día con la materia [...]"*

*"[...] me gusta mucho la metodología que utilizan en la materia. Los recursos tecnológicos no solo nos ayudan a mejorar el aprendizaje de la pronunciación, sino*

*que no perdemos tiempo de la clase en dictar demasiadas tareas, ya que después las leemos a través de internet, y podemos practicar mucho la pronunciación.”*

Al analizar estas respuestas, se pudo comprobar que los estudiantes reconocieron que ambas herramientas son complementarias y realizaron una reflexión favorable hacia su uso debido a su accesibilidad e inmediatez. Es importante destacar que también le otorgaron importancia a la tarea del profesor como mediador del aprendizaje, rescatando el carácter dialógico del proceso de construcción del conocimiento del componente fonológico del inglés. Al respecto, uno de los estudiantes expresó:

*“Nos sentimos en parte independientes al realizar el trabajo grupal “bien”; pero el significado del aprendizaje lo adquirimos luego de la revisión y explicación hecha por la profesora”.*

Las observaciones realizadas revelaron que los estudiantes también parecieron ser conscientes de la naturaleza socio-cultural del proceso de aprendizaje y se sintieron cómodos al trabajar colaborativamente en esta nueva forma de comunidad.

#### **4. Conclusión**

Este trabajo es el resultado de una búsqueda exploratoria en la cual se ha abordado el tema de la integración de herramientas tecnológicas en nuestros cursos de Fonética y Fonología Inglesa. En el marco del *blended-learning*, hemos reflexionado no sólo sobre los desafíos planteados por el uso de las nuevas tecnologías, sino también sobre la importancia de las nuevas formas de interacción generadas en un entorno de aprendizaje 2.0. Esta experiencia involucró ajustes complejos, donde las comunicaciones sincrónicas y asincrónicas convivieron y contribuyeron a la configuración de un nuevo escenario pedagógico.

El uso del correo electrónico, una herramienta más formal, se complementó con *Facebook*, de carácter más informal y social. Ambos dispositivos mostraron altos porcentajes de uso y promovieron la participación activa de los estudiantes en el proceso de aprendizaje. La mayoría de ellos reconoció los beneficios de esta experiencia porque fortaleció los vínculos entre profesores y estudiantes ayudando a crear condiciones favorables para compartir el trabajo académico. Nuestros resultados indican que ambos dispositivos parecen ser potenciales recursos pedagógicos que contribuyen a optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estas herramientas aumentaron la motivación, desarrollaron el trabajo colaborativo y, en consecuencia, ayudaron a los estudiantes a ser cognitivamente más autónomos. Como resultado, la clase se convirtió en un espacio más abierto, flexible e interactivo donde las rutinas coexistieron armoniosamente con la innovación y la creatividad.

La experiencia aquí presentada intenta promover una reflexión crítica sobre lo que se está haciendo en el interior de nuestra situación educativa. Esta propuesta significa un paso adelante hacia el cambio educativo en una comunidad con objetivos claramente definidos. Pero para que exista un auténtico cambio, es necesario un entramado de personas, tecnología e instituciones, donde el elemento más importante lo constituye el factor humano. Aquí, se pretende proporcionar un punto de partida para futuras investigaciones empíricas sobre los usos pedagógicos de las herramientas digitales en el campo particular de la adquisición del componente fonológico de una lengua extranjera, de modo tal que nuestros alumnos puedan construir su conocimiento como una experiencia social, acorde con los cambios históricos y culturales que el mundo actual está viviendo.

## BIBLIOGRAFÍA

ADELL, J. (2004). "Internet en Educación". En: *Comunicación y Pedagogía*. [Revista electrónica]. España: Universitat Jaume I. [Fecha de consulta: 23/03/2012]. Núm. 200, pág. 25-28.

ANDERSON, J. R. (1983). *The architecture of cognition*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

ATKINSON, R. C. y SHIFFRIN, R.M. (1968). "Human memory: a proposed system and its control processes". En: W.K. Spence y J.T. Spence, (eds.). *The Psychology of Learning and Motivation: advances in research and theory*. New York: Academic Press.

BARTOLOMÉ, A. (2004). "Blended Learning. Conceptos básicos". En: *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*. España: Universidad de Barcelona. Núm. 23, pág. 7-20.

BLATTNER, G. y FIORI, M. (2009). *Facebook in the Language Classroom: Promises and Possibilities* [en línea]. [Fecha de consulta: 20/09/2013].

CASALS, P. y LORENZO, N. (1997): "Nuevas estrategias para la didáctica de las lenguas extranjeras asistidas por ordenador en las redes telemáticas". En: Cantero, F., Mendoza, A. y Romea, C. (eds.). *Didáctica de la Lengua y la Literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XX*. Actas del IV Congreso Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura. España: Universidad de Barcelona. pág. 1141-1146.

COLL, C. (2008). *Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades* [en línea]. [Fecha de consulta: 21/10/2012].

DEBARD, R. y GUIDARA, S. (1999). "Adapting asynchronous communication to meet the seven principles of effective teaching". En: *Journal of Educational Technology Systems*. Núm. 28(3), pág. 219-239.

DE BENITO, B. y SALINAS, J. (2000). "Situaciones didácticas en los entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje (EVEA) en la enseñanza superior: elaboración de un instrumento de análisis". Univ. de las Islas Baleares. Grupo de Tecnología Educativa. [en línea] [Fecha de consulta: 23/05/2011].

GARRISON, R. y KANUKA, H. (2004). "Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education". En: *Internet and Higher Education*. Núm. 7, pág. 95-105.

GASS, S. M., y SELINKER, L. (2008). *Second Language Acquisition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

HANNA, D. (2000). *Higher Education in an Era of Digital Competition*. Atwood Publishing, Madison WI.

HUETT, J. (2004). *Email as an Educational Feedback Tool: Relative Advantages and Implementation Guidelines*. [en línea]. [Fecha de consulta: 14/06/2013].

JONASSEN, D. H. (1996). *Computers in the classroom*. New Jersey: Merrill Prentice Hall.

MACÍA ARCE, X. C. (2009). "Consideraciones teóricas sobre el concepto de calidad de vida en la sociedad de la información". En *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. [Revista electrónica]. España: Universidad de Salamanca. [Fecha de consulta: 18/03/2014]. Vol 10. N° 2, Julio 2009, pág. 316.

MISHRA, P. y KOEHLER, M. (2006). "Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge". En: *Teachers College Record*. [Fecha de consulta: 06/05/2013]. Núm. 108, 6, pág. 1017-1054.

MUÑOZ, C. y TOWNER, T. (2009). "Opening Facebook: How to Use Facebook in the College Classroom". En: *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference*. Charleston, South Carolina.

MONEREO, C. (2009). "Competencia digital: Para qué, quién, dónde y cómo debe enseñarse". En: *REVISTA AULA. De Innovación educativa*. Núm. 181, 5.

MONEREO, C. (2010). "Internet, un espacio idóneo para desarrollar las competencias básicas". En: *Internet y competencias básicas. Aprender a colaborar, a comunicarse, a participar, a aprender*. Barcelona: Ed. GRAÓ.

PIAGET, J. (1966). *The Origins of Intelligence in Children*. New York: International Universities Press.

POLLARA, P. y ZHU, J. (2011). "Social Networking and Education: Using Facebook as an Edusocial Space". En: *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference*. Chesapeake, VA: AACE. pág. 3330-3338.

PRENSKY, M. (2001). "Digital Natives, Digital Immigrants". En: *On the Horizon*. [en línea] NCB University Press. [Fecha de consulta: 05/07/2010]. Núm. 9, 5, pág. 1-6.

PRADO ARAGONÉS, J. (2001) "La competencia comunicativa en el entorno tecnológico: desafío para la enseñanza". En: *Comunicar, Revista Científica de Comunicación y Educación*. Núm, 17, pág. 21-30.

PUERTA GIL, C. A. y SÁNCHEZ UPEGUI, A. (2010). "El correo electrónico: herramienta que favorece la interacción en ambientes interactivos virtuales". En: *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*. [en línea] Colombia: Indexada Publindex-Colciencias, Latindex, EBSCO Information Services y Actualidad Iberoamericana. [Fecha de consulta: 23/04/2014]. Núm. 30 (mayo - septiembre de 2010).

SALINAS, J. (1999). "Rol del profesorado universitario ante los cambios de la era digital". En: *Actas del Primer Encuentro Iberoamericano. Universidad Central de Venezuela*. [en línea]. Caracas. [Fecha de consulta: 03/06/2012].

SHARMA, P. y BARRET, B. (2007). *Blended learning: Using technology in and beyond the classroom*. Oxford: Macmillan.

VYGOTSKY, L. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

WAISMAN, E. (2008). *Redefinir la Mirada. La formación docente no-presencial en la Universidad Nacional de San Juan*. San Juan: EFFHA.

WILLIAMS, M. y BURDEN, R. (1997). *Psychology for Language Teachers: a Social Constructivist Approach*. Cambridge: CUP.