

El uso de foros virtuales para la enseñanza y práctica de inferencias: una aproximación al aprendizaje colaborativo por medio de las TICs

JOSÉ ROBERTO SARAVIA VARGAS
Escuela de Lenguas Modernas
Universidad de Costa Rica

Resumen

Las inferencias (reales, falsas y no implicadas), como estrategias de lectura en inglés, son fundamentales. No obstante, los estudiantes del curso LM-1032 (Estrategias de lectura en inglés 2) presentan dificultades frecuentes para internalizar y aplicar adecuadamente los tres tipos de inferencias antes mencionados. Los foros virtuales pueden representar una posible solución a dicha problemática, pues al usarlos se notó que favorecieron el aprendizaje colaborativo de las inferencias y mejoraron los resultados de los estudiantes.

Palabras claves: inferencias, aprendizaje cooperativo, foros virtuales, tecnología, lectura, inglés

Abstract

Inferences (real, false, and not implied) are fundamental English reading strategies. Still, students in the course LM-1032 (English Reading Strategies 2) have frequent problems to internalize and apply these three kinds of inferences appropriately. Virtual forums may become a possible solution to this issue because, when used, they favored inference learning cooperatively and improved students' results.

Key words: inferences, cooperative learning, virtual forums, technology, reading, English

I. Introducción

La Escuela de Lenguas Modernas de la Universidad de Costa Rica ofrece entre sus cursos de servicio el denominado LM-1032, Estrategias de lectura en inglés 2. Dicho curso se enfoca en el análisis en detalle de ciertos patrones retóricos (generalización, descripción, definición, clasificación e hipótesis) y discursos (exposición, indagación y argumentación) como herramientas para la comprensión de lectura de textos en inglés. Por tratarse de un curso de servicio, su población es muy heterogénea: se registran estudiantes desde primer ingreso hasta estudiantes para quienes este es su último curso de carrera. También es común encontrar al menos un docente que se halla inscrito por razones de ascenso en régimen académico. Las áreas de estudio de quienes se registran en el curso son también variadas, aunque por lo general son más abundantes los estudiantes de ciencias políticas, administración aduanera, enfermería y bibliotecología.

Entre los contenidos del curso, más específicamente en el discurso expositivo, se ha detectado una deficiencia marcada por parte de los estudiantes en cuanto al reconocimiento y elaboración de inferencias. A pesar de que en el curso LM-1030, Estrategias de lectura en inglés 1, el cual es un requisito indispensable para LM-1032, se estudian inferencias, el dominio de los estudiantes de dicho tema va de intermedio a bajo. La deficiencia anterior se vuelve considerable al tomar en cuenta que en LM-1032 se estudian tres tipos de inferencias diferentes basadas en Widdowson (1980, p.26):

1. Las inferencias reales: Aquellas que constituyen información extra derivada a partir de lo que el texto sugiere.
2. Las inferencias falsas: Aquellas que constituyen información extra derivada a partir de lo que el texto sugiere, pero resultan contrarias al texto.
3. Las inferencias no implicadas: Aquellas que constituyen información extra derivada de una asociación personal con el texto que se lee.

De los tres tipos anteriores, las inferencias reales se cubren con anterioridad en LM-1030, pero los estudiantes no las dominan completamente, por lo que al introducir en LM-1032 los otros dos tipos, tienden a confundirse y les toma más tiempo asimilar todos los tipos de inferencias para trabajar con ellas en los textos. Al no tener claros los conceptos, los estudiantes presentan serias dificultades cuando se les pide reconocer ejemplos de inferencias de todos los tipos derivadas de un texto y sus problemas se acentúan al pedirles que sean ellos quienes deriven sus propias inferencias a partir del texto dado.

Debido a lo anterior, se vuelve imprescindible hallar una estrategia didáctica que potencie las habilidades analíticas de los estudiantes para que mejoren su proceso inferencial. Se sugiere, como alternativa, el uso de los foros virtuales en el marco del aprendizaje colaborativo como una posible solución al problema de los estudiantes en el tema de inferencias.

A. Justificación de la estrategia didáctica innovadora

Hasta el momento, para el desarrollo de este tema se han utilizado la lectura individual de textos y la solución de ejercicios basados en inferencias, tanto en clase como en forma de tareas. Los ejercicios constan de inferencias para reconocer por parte de los estudiantes y, en menor medida, se les solicita que, individualmente, deriven sus propias inferencias a partir del texto. Los resultados de la estrategia anterior por lo general no han sido alentadores, lo cual subraya la necesidad de utilizar una estrategia didáctica diferente que proporcione mejores resultados.

Ante tal situación, se ha considerado el potencial de los foros virtuales como una estrategia viable para mejorar la calidad del aprendizaje de los estudiantes, ya que permiten a sus usuarios “articular sus ideas y opiniones desde distintas fuentes de discusión, promoviendo el aprendizaje a través de varias formas de interacción distribuidas en espacios y tiempos diferentes” (Arango, 2004). La idea anterior subraya su estrecha conexión con el aprendizaje colaborativo, ya que éste constituye “un proceso en el que los integrantes de dicho equipo se vuelven mutuamente responsables del aprendizaje de cada uno de los demás” (Johnson y Johnson, 1998, p.1). Dicha destreza de interdependencia mutua positiva se vuelve fundamental en el mundo actual, en el cual la interacción interdisciplinaria se vuelve cada vez más común y necesaria.

Los foros virtuales, por consiguiente, poseen el potencial de convertirse en una herramienta que permitiría a los estudiantes maximizar su trabajo y comprensión en cuanto al tema de las inferencias, no solamente en el nivel individual, sino también grupal por medio de la colaboración.

B. Objetivo general

Implementar o desarrollar foros virtuales en el curso LM-1032 como una estrategia didáctica innovadora que mejore el proceso inferencial de los estudiantes con el fin de volver más eficiente su comprensión de lectura en inglés.

C. Objetivos específicos

1. Observar el nivel de utilidad de las TICs como herramientas potenciadoras del proceso inferencial de los estudiantes para tomar una decisión sobre su uso en el curso.
2. Verificar el impacto del trabajo colaborativo como estrategia didáctica en el desarrollo del proceso inferencial de los estudiantes para ponderar la posible utilización de dicha estrategia.
3. Mejorar la calidad del proceso inferencial de los estudiantes con el fin de facilitar su comprensión de textos en inglés.

II. Fundamentación teórica

El diseño de la presente estrategia didáctica implica necesariamente la revisión de algunos conceptos fundamentales: los foros virtuales, el trabajo colaborativo, las TIC y la comprensión de lectura.

A. Foros virtuales

Arango (2004, p.2) define los foros virtuales como sitios comunicativos en línea muy afines al debate y a la discusión: “un foro virtual es un escenario de comunicación por internet, donde se propicia el debate, la concertación y el consenso de ideas”. De acuerdo con la autora, dos de sus características más prominentes son su flexibilidad temporal y la permanencia de los mensajes publicados: “Es una herramienta que permite a un usuario publicar su mensaje en cualquier momento, quedando visible para que otros usuarios que entren más tarde, puedan leerlo y contestar. A este estilo de comunicación se le llama asincrónica dada sus características de no simultaneidad en el tiempo” (Arango, 2004, p.2). Para la autora, el elemento asincrónico antes mencionado se convierte en una de las ventajas del foro virtual sobre otras herramientas tecnológicas de comunicación: “Esto permite mantener comunicación constante con personas que están lejos, sin necesidad de coincidir en los horarios de encuentro en la red, superando así las limitaciones temporales de la comunicación sincrónica (como un chat, que exige que los participantes estén conectados al mismo tiempo) y dilatando en el tiempo los ciclos de interacción, lo cual, a su vez, favorece la reflexión y la madurez de los mensajes (Arango, 2004, p.2).

B. Trabajo colaborativo

Driscoll y Vergara (1997: 91) señalan que el esfuerzo aunado por parte de un grupo de personas no presupone aprendizaje colaborativo; para que exista un aprendizaje colaborativo en verdad es imprescindible fomentar la cooperación para alcanzar un objetivo. Dicho objetivo, por su parte, no puede alcanzarse individualmente con facilidad. Para los autores, el aprendizaje colaborativo se compone de cinco aspectos fundamentales: responsabilidad individual, interdependencia positiva, habilidades de colaboración, interacción promotora y proceso grupal. Para Gros (2000), el aprendizaje colaborativo se basa en el compromiso, la negociación y la comunicación.

C. TICs

Las Tecnologías de Información y Comunicación en el contexto educativo han generado posiciones diversas, las cuales Yanez (2007) ha documentado. Por ejemplo, para Fainholc (1990), la tecnología aplicada a la educación puede

permitir un trabajo holístico, situado e interdisciplinario. Dicha dinámica favorece la producción de conocimiento y la innovación.

No obstante, Yanez contrapone dicha visión optimista a una más negativa:

Eisner (1987) advierte que la aplicación de tecnologías educativas puede concebir en los profesores una interpretación artefactual economicista del uso de las tecnologías en la educación, conformándose sólo con la instalación de estos artefactos en el aula o transformando la Web sólo en un depósito de documentos. Señala este autor, que se trata de pasar a desarrollar competencias tecnológicas-culturales específicas entre los profesores. Esto implica aceptar que los hipermedios son eso, sólo medios y que hay que desarrollar modelos pedagógicos que permitan poner esos medios al servicio del desarrollo de una conciencia política y ética para desarrollar intervenciones tecnológicas educativas adecuadas a los contextos para crear una sociedad armónica y más justa socialmente en los marcos de la sociedad del conocimiento.

Es necesario, por lo tanto, tomar el papel de las TIC en la educación con un grado de cautela y se deben observar muy bien las implicaciones de su uso.

D. Comprensión de lectura

De acuerdo con Goodman (1996, p. 24), existe un común denominador entre el concepto de significado y la comprensión de un texto:

La búsqueda de significado es la característica más importante del proceso de lectura, y es en el ciclo semántico que todo toma su valor. El significado es construido mientras leemos, pero también es reconstruido ya que debemos acomodar continuamente nueva información y adaptar nuestro sentido de significado en formación. [...] La lectura es, pues, un proceso dinámico muy activo. Los lectores utilizan todos sus esquemas conceptuales cuando tratan de comprender.

La dinámica anterior constituye un aspecto fundamental del proceso de lectura. Nótese que en dicho proceso intervienen tanto el texto como el lector, lo cual subraya la existencia de los niveles explícito e implícito de lectura. Normalmente se introduce el nivel implícito posteriormente al explícito: “Desde esa perspectiva, generalmente se introduce la comprensión de lectura a partir de lo explícito, ciertos indicios o marcas de este nivel permiten articular una o varias inferencias, es decir, posibilitan el acceso a lo implícito del texto” (Sánchez, Rojas y Víquez, 1997, p. 9).

III. Descripción de la estrategia didáctica

A partir de la observación empírica, se ha notado en el aula la presencia de estudiantes cuya habilidad para realizar el proceso inferencial a partir de un

texto en inglés es relativamente más elevada que la del resto de sus compañeros. También se ha observado que los estudiantes han estado anuentes a descargar y utilizar las prácticas extra que los docentes han habilitado en un foro virtual (www.lm1032.forums-free.com) para su uso discrecional. En este sentido, se considera factible la posibilidad de aunar el potencial de ambos factores para diseñar una estrategia didáctica que promueva la colaboración entre los estudiantes junto con el aprovechamiento de los foros virtuales para ayudarlos a comprender y practicar el tema de inferencias.

Específicamente, la estrategia didáctica consistiría en agrupar a los estudiantes en cinco “equipos” distintos de cuatro personas, los cuales se identificarán con un nombre que los estudiantes escojan a su gusto, pero que por razones de conveniencia se identificarán en la presente descripción mediante las letras A, B, C, D y E. Luego, se abrirá un espacio dentro del foro virtual titulado “Prácticas de inferencias”. En dicho espacio, se le pediría a cada grupo contribuir con un texto corto en inglés (no mayor de un párrafo) y deberán incluir dos inferencias de cada tipo del párrafo con el que contribuyeron. No obstante, los grupos que crearon dichas inferencias no deben identificarlas, pues la identificación de cada tipo será tarea de los otros grupos.

En otras palabras, la dinámica funcionaría así: El grupo A publica un texto y crea seis inferencias a partir de dicho texto (dos de cada tipo, en desorden). Los grupos B, C, D y E se encargan de decir, previa reflexión, a qué tipo corresponden las inferencias del grupo A y justificarán sus respuestas. Del mismo modo, el Grupo B publica un texto y crea sus propias inferencias mientras que los grupos A, C, D y E las identifican. Los grupos C, D y E continúan con la misma dinámica. Solamente se acepta una respuesta por grupo para cada uno de los tres textos que ellos deben analizar; de este modo se promueve la comunicación y la colaboración entre los integrantes de cada grupo.

Con el fin de estimular la participación equitativa, se solicitó a diferentes miembros de cada equipo publicar por turno en la plataforma. En caso de disparidades, se nombró a un vocero en cada grupo que brindará al docente información sobre el desempeño del grupo, aunque también se habilitó la cuenta de correo electrónico del docente como medio directo de comunicación.

Mediante esta estrategia, los miembros de cada grupo colaborarán para analizar en conjunto un total de 24 inferencias distintas de 4 textos diferentes. Finalmente, el docente revisará las respuestas de cada grupo y publicará los resultados finales en el foro. Se asignará un período de 2 semanas para completar la actividad. Al final, los estudiantes completarán un cuestionario en el que evaluarán tanto su desempeño personal, como el del grupo.

IV. Papel del docente

El papel del docente en la actividad se compone de cuatro aspectos: la organización, la moderación, la revisión final de la actividad y, por último, la recolección de datos. La organización de la actividad es fundamental, pues deben

preverse los posibles obstáculos y problemas en la actividad antes de que ocurran. Asimismo, si las reglas de interacción en el foro no se explican adecuadamente a los estudiantes, la actividad podría perder su rumbo.

La moderación, por su parte, se facilita si la actividad se estructuró cuidadosamente. El docente, como moderador, revisará que los estudiantes sigan las reglas e intervendrá si se diera el caso. Como revisor de la actividad, el docente se encargará de proporcionar realimentación sobre sus esfuerzos a los distintos equipos.

Finalmente, en el proceso de recolección de datos, el docente se encargará de diseñar, aplicar y revisar los instrumentos para tal fin, con el propósito de conocer el grado de efectividad de la estrategia innovadora y su nivel de aceptación por parte de los estudiantes.

V. Papel del estudiante

Los estudiantes desempeñan un papel altamente activo en la ejecución de la actividad. En primer lugar, trabajan en la esfera de sus propios equipos como seleccionadores del texto, elaboradores de los ítems y revisores para su publicación.

Para los fines anteriores, los estudiantes trabajan por su cuenta con una mediación docente mínima o sin ella, básicamente para la resolución de dudas en la etapa inicial. En relación con los otros equipos, funcionan como analizadores de los ítems y proveen respuestas a estos.

En relación con el profesor, un estudiante por equipo se desempeña como vocero y representante. Dicho estudiante, escogido por los mismos miembros de su equipo, se encarga de proveer al profesor la información necesaria sobre el avance del equipo y los posibles contratiempos a lo largo del proceso.

VI. Papel del contexto

Entre las variables que se presentan durante el desarrollo de la actividad, se pueden mencionar las siguientes:

Habilidad tecnológica: Tanto los docentes como los estudiantes, debido a su exposición y experiencia asimétrica con los recursos tecnológicos, deberán adaptarse a las herramientas (computadora, plataforma virtual) y a las deficiencias o facilidades que otros individuos presenten.

Disponibilidad del foro: Debido a que el servidor del foro no pertenece a la universidad, no existe garantía de su funcionamiento continuo.

Disponibilidad de la conexión: Por lo general, se asume que todos los estudiantes poseen acceso a Internet desde sus hogares, pero aun siendo dicha aseveración cierta, no es posible garantizar el flujo ininterrumpido de la transmisión de datos por parte de los proveedores de servicios de Internet (ISP, por sus siglas en inglés).

Accesibilidad de los documentos: Debido a la falta de conciencia crítica en la elaboración y transferencia de documentos electrónicos, muchos individuos asumen que la totalidad de los usuarios de computadoras utiliza el mismo sistema operativo y la misma suite ofimática (es decir, *Windows y MS Office 2007*). Por consiguiente, guardan sus documentos en el formato .docx, el cual presenta problemas de compatibilidad con otras suites ofimáticas y sistemas operativos. Lo anterior causa retrasos y problemas innecesarios.

VII. Aplicación de la estrategia didáctica

La estrategia didáctica se aplicó en cuatro fases. La primera fase consistió en una breve explicación (media hora) por parte del docente durante una clase presencial. Allí se evacuaron las dudas principales y los estudiantes formaron sus equipos.

La segunda fase consistió en la etapa de selección del texto, elaboración de los ítems y publicación de ambos por parte de los equipos. Para este fin se dedicó una semana. La semana siguiente se dedicó a la fase tres, en la cual los estudiantes analizaron los textos y ejercicios de los otros grupos y publicaron sus respuestas. La cuarta fase consistió en la entrega de resultados y la recolección de datos por parte del profesor en clase.

VIII. Valoración de los resultados de la estrategia utilizada

A partir de los datos recolectados por medio de un cuestionario y la observación que el docente efectuó durante la actividad pedagógica, se determinaron los siguientes aspectos:

A. Bondades

De acuerdo con lo expresado por Arango (2004), el foro virtual del curso promovió efectivamente la lectura detallada y la reflexión. Asimismo, su naturaleza asincrónica proporcionó un sentido de libertad y flexibilidad imposible de concretarse en el salón de clases. Los equipos publicaron sus materiales y sus respuestas en los horarios de su conveniencia, siempre respetando los límites establecidos con anterioridad. Junto con lo anterior, la posibilidad de publicar las reglas y varios ejemplos con imágenes en el foro, también hizo posible evitar malos entendidos que se hubieran presentado si estas se hubiesen dictado solamente en la introducción dada en la clase presencial. Similarmente, por tratarse de un espacio en línea con fechas definidas para la publicación de los trabajos y el consecuente impedimento automatizado de trabajos tardíos, se eliminó la subjetividad en la aceptación trabajos presentados posteriormente a la fecha establecida.

En relación con el trabajo en equipo, la estrategia de los foros permitió un nivel de interacción e intercambio de ideas novedoso, en el cual los estudiantes figuraron como protagonistas, ya que la participación docente en este aspecto se limitó a la moderación y clarificación.

B. Limitaciones

Una de las limitaciones del foro virtual fue la falta de experiencia de algunos estudiantes para reconocer y escoger formatos de guardado de documentos electrónicos y así apearse al uso de los formatos establecidos. El docente tuvo que actuar como moderador y eliminar una publicación que se envió en formato .docx no permitido por su falta de compatibilidad.

Otra limitación en la actividad fue el protocolo establecido por el sitio para aceptar nuevos miembros. Algunos estudiantes no entendieron los pasos que debían seguir para crear su cuenta, lo cual llevó a retrasos. Ante esta limitación, se considera crear un manual breve.

Junto con las dos anteriores, una limitación más de esta estrategia pedagógica la constituyó la falta de experiencia por parte del docente en el uso del foro virtual. Dicha limitación conllevó a invertir más tiempo del esperado en la familiarización con las funciones del sitio y su uso.

C. Proyecciones de uso

Debido a que la prueba del foro virtual como estrategia didáctica fue satisfactoria, se espera implementarla poco a poco durante el año 2012. En el primer semestre, uno de los 3 grupos del curso la utilizará mientras se instruye a los docentes de los cursos restantes en su uso. Para el segundo semestre, se esperará integrar la estrategia en los tres grupos del curso. Se evaluarán los resultados obtenidos en ambos semestres y se corregirán los problemas que se encuentren. De mantenerse los resultados satisfactorios, se podría extender su uso a otros temas del curso para el año 2013.

D. Valoración de la estrategia desde la perspectiva del docente

El foro virtual como estrategia pedagógica influyó positivamente en el proceso inferencial de los estudiantes. En comparación con los ejercicios anteriores, en los cuales muchos estudiantes obtenían resultados del 50% o menores, los resultados del foro se mostraron superiores, ya que se hallaban entre el 66% (el grupo con el resultado más bajo) y el 83% (el grupo con el resultado más alto).

E. Valoración de la estrategia desde la perspectiva del estudiante

En lo relativo a la presentación del tema de inferencias, el 95% de los estudiantes expresó su preferencia por el uso del foro y, en sus palabras, percibieron la herramienta como una ayuda para mejorar. Con respecto al desarrollo de la dinámica grupal, 9 de cada 10 estudiantes aseguraron haber trabajado a conciencia en la actividad virtual, cuya dificultad les pareció relativamente alta, pero aceptable. Los estudiantes restantes percibieron la actividad como “demasiado fácil”. Finalmente, como un resultado indirecto, algunos estudiantes mencionaron el foro como una ayuda para utilizar tecnologías antes desconocidas por ellos, lo cual les pareció positivo.

F. Consideraciones finales

Aunque al principio, debido a la falta de familiaridad, el docente tuvo que invertir más tiempo del esperado para conocer la herramienta, dicho conocimiento le será útil para usos futuros del foro virtual. Del mismo modo, es imprescindible determinar no solamente los formatos de guardado e intercambio de documentos, sino también proporcionar adiestramiento a los estudiantes en la manera de escoger formatos inclusivos.

También es necesario delimitar con precisión la manera en la que se organizarán los ítemes por publicar y las respuestas. Se notó que en estas los estudiantes tendieron a agrupar los ítemes de los otros equipos de acuerdo con el tipo de inferencia, es decir, los clasificaban en tres parejas de ítemes con los títulos “Inferencia Real”, “Inferencia Falsa” e “Inferencia No Implicada”. Dichas agrupaciones dificultaron la revisión y análisis por parte de los otros estudiantes y del profesor. Debe recalcarse a los estudiantes que en sus respuestas se deben mantener los ítemes de acuerdo con la numeración original del 1 al 6, y se debe señalar el tipo de inferencia que cada ítem representa individualmente.

Finalmente, debe establecerse un mecanismo para asegurar que todos los estudiantes trabajen equitativamente en esfuerzo, responsabilidades, aportes y participación en la actividad. Lo anterior es vital para el desarrollo de un verdadero aprendizaje colaborativo y no meramente un trabajo grupal.

Bibliografía

- Arango, M. (2004, abril). Foros virtuales como estrategia de aprendizaje. *Debates Latinoamericanos*, 2. Recuperado de <http://www.rlcu.org.ar/revista/numeros/02-02-Abril-2004/>
- Driscoll, M.P. y Vergara, A. (1997). Nuevas Tecnologías y su impacto en la educación del futuro. *Pensamiento Educativo*, 21.
- Fainholc, B. (1990). Las propuestas multimediales en Educación. *ADED*. Recuperado de <http://aded-ar.net/archivos/trabajofainholc.doc>

- Goodman, K. (1996). El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. E. Ferreiro y M. Gómez Palacio (Eds.). México: Siglo XXI. Pp.13-28.
- Gros, B. (2000). *El ordenador invisible*. Barcelona: Gedisa.
- Johnson, D. W., Johnson, R. & Smith, K.A. (1998). *Active Learning: Cooperation in the College Classroom* (2a ed.). Edina, MN: Interaction Book Company.
- Johnson, D. W., Johnson, R. (2000). *Joining Together*. Minnesota University: Allyn and Bacon.
- Sánchez, V.; Rojas, M.; Víquez, A. (1997). *Español 8: guía didáctica*. San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica, PROMECE, Ministerio de Educación Pública.
- Yanez Guzmán, J. (2007). Las TIC y la crisis de la educación. *Biblioteca Digital Virtual Educa*. Recuperado de <http://www.virtualeduca.org/documentos/yanez.pdf>
- Widdowson, H.G. (Ed). (1980). *Reading and Thinking in English: Discourse in Action*. Oxford: Oxford University Press. P.26.

