



MAESTRO, TRADUCTOR Y TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN EN LA ESCUELA DE IDIOMAS DE LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA: REALIDADES Y RETOS¹

[TEACHER, TRANSLATOR, INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES AT ESCUELA DE IDIOMAS OF UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA: REALITIES AND CHALLENGES]

María Elena Ardila Restrepo

holds a Master's degree in French Didactics, Foreign Language from Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario. She currently works as assistant teacher at Escuela de Idiomas, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. Mailing address: Calle 67 #53-108, Universidad de Antioquia, bloque 12, oficina 206, Medellín, Colombia.

E-mail: meardila@idiomas.udea.edu.co

Luz María Becerra Naranjo

holds a Bachelor degree in Foreign Language Teaching from Escuela de Idiomas, Universidad de Antioquia. She currently works as English teacher at Colegio Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín, Colombia.

E-mail: telma910@yahoo.es

Natalia Isabel Cañas Gil

holds a Bachelor degree in Translation Spanish-English-French from Escuela de Idiomas, Universidad de Antioquia. She currently works as English Teacher at Centro Colombo Americano Medellín, Colombia.

E-mail: wojiaoisabel@gmail.com

¹ Este artículo presenta los resultados obtenidos en la investigación: "La autonomía y las tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza y en el aprendizaje de las lenguas extranjeras en la Escuela de Idiomas de la Universidad de Antioquia", financiado por el Comité para el Desarrollo de la Investigación (CODI), aceptado en el Acta 010 del 10 diciembre de 2007. Fecha de inicio, 27 de enero de 2008. En proceso.

RESUMEN

Esta investigación cualitativa, de corte exploratorio y descriptivo, fue realizada a través de observaciones de clase y entrevistas a profesores y estudiantes. Ella nos permitió caracterizar el uso de las TICE en el proceso de adquisición de la lengua, su papel en los aspectos de la flexibilización curricular y las potencialidades subutilizadas en el contexto. Concluimos que el uso que los actores hacen de Internet favorece el desarrollo de las competencias lingüísticas; además, que se asiste a una transición en la profesión y la mentalidad de los profesores. Sin embargo, la formación, el trabajo colaborativo y la investigación son urgentes para que se reduzcan los problemas de subutilización del recurso. Asimismo, proponemos que la introducción de las TICE se aborde como una innovación curricular y no meramente como una innovación tecnológica.

Palabras clave: Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Educación (TICE), competencia comunicativa, flexibilidad curricular, innovación curricular

ABSTRACT

This qualitative, exploratory and descriptive study was based on class observations and interviews of students and teachers. This research led us to characterize the use of the Information and Communication Technologies (ICTs) in Education inside the language acquisition process, their role within curricular flexibility, and their underused potentialities in the context of study. We conclude that the use of the Internet favors the development of linguistic competence, and that we are witnessing a transition of teachers' practices and beliefs. However, there is still an urgent need for preparation, collaborative work and research on ICTs in education to promote a more enriching use of the resources. Besides, we propose an introduction of ICTs in education as a curricular innovation and not only as a technological one.

Keywords: Information and Communication Technologies in Education (ICT in Education), communicative competence, curricular flexibility, curriculum development.

Received: 08-31-11 / Reviewed: 11-23-11 / Accepted: 12-16-11 / Published: 04-01-12

Íkala, revista de lenguaje y cultura

MEDELLÍN – COLOMBIA, VOL. 17, ISSUE 1 (JANUARY–APRIL 2012), PP. 61-79, ISSN 0123-3432

www.udea.edu.com.co/ikala

1. INTRODUCCIÓN

Este artículo presenta los resultados obtenidos en la investigación: “La autonomía y las tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza y en el aprendizaje de las lenguas extranjeras en la Escuela de Idiomas de la Universidad de Antioquia”. Los hallazgos se centran en los aspectos concernientes a las características y las potencialidades de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Educación (TICE) observadas en dicha institución, su influencia en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas y de la traducción y en aspectos curriculares.

Para la exposición del texto, procedemos de la siguiente manera: 1) presentamos el contexto y los actores del estudio; 2) explicitamos la problemática, relacionada directamente con el contexto; 3) abordamos la metodología y el proceso de investigación; 4) exponemos el marco teórico, centrado en tres temas: las TICE, las competencias comunicativas y el currículo; y 5) describimos los hallazgos del estudio, haciendo una caracterización del uso de las TICE en la Escuela, su empleo real en el proceso de adquisición de la lengua y su papel en los aspectos de la flexibilización curricular.

2. CONTEXTO Y POBLACIÓN

La Escuela de Idiomas de la Universidad de Antioquia ofrece programas de pregrado, de extensión y no formales; es decir, los programas de educación para el trabajo y el desarrollo humano (Ministerio de Educación Nacional, 2006). El objetivo de esta dependencia académica, que forma profesionales en lenguas extranjeras desde hace más de veinticinco años, es promover la autonomía de los estudiantes, la excelencia académica y el desarrollo del pensamiento crítico, así como el diálogo entre las culturas y la proyección nacional e internacional (González, Pulido & Díaz, 2008, pp. 1-3).

Nuestro estudio se restringe al ciclo básico de los dos programas de pregrado: Licenciatura en Lenguas Extranjeras y Traducción Inglés-

Francés-Español. Desde el punto de vista de la metodología, ambos programas proponen el desarrollo de la competencia comunicativa a través de las metodologías comunicativas y el uso de las tecnologías y la informática como una estrategia fundamental para acceder a materiales, contextos y formas auténticas de comunicación y cultura (González, Pulido & Díaz, 2005, pp. 32-34). Las áreas del saber específicas en el programa de Traducción son la traducción institucional, la terminología, la traducción mecánica y la traducción científica. Por su parte, el programa de Licenciatura se orienta hacia tres campos del saber: el sociocultural y pedagógico, el de las didácticas especiales y la investigación pedagógica y, además, el campo específico de lenguas extranjeras inglés-francés.

Estas áreas del saber se distribuyen, en ambos programas, en dos ciclos: el básico y el avanzado. El primero, en el que se enfocó nuestro estudio, corresponde a los cursos de ambas carreras en donde los estudiantes adquieren los saberes específicos, o sea, lenguas extranjeras (inglés y francés) entre otros. En ambos programas, el ciclo básico consta de cuatro semestres.

Los cursos son impartidos por profesores de tiempo completo y de cátedra. Los treinta y seis profesores de tiempo completo o de tiempo completo ocasionales —cuyo contrato oscila entre seis meses o un año, y puede ser renovable, según el caso— tienen formación de posgrado y experiencia en investigación. Por su parte, la formación de los profesores de cátedra va desde pregrado hasta profesores con títulos de doctorado. Dichos profesores son contratados únicamente para dictar el número de horas determinado para cada curso; tales condiciones laborales los obliga a trabajar en varias instituciones simultáneamente. Estas situaciones, aunadas a la escasez del recurso humano de planta estable, dificultan o impiden el trabajo en equipo. Cabe anotar que esta realidad ya había sido detectada por la investigación de Frodden y Correa (2000) y aún persiste.

El panorama del contexto es el de un profesorado

que debe asumir tareas de docencia, extensión, investigación o una multiplicidad de sitios de trabajo. Un cuerpo docente que trabaja con materiales pedagógicos y didácticos en mal estado y subutilizados en su mayoría; con once aulas que son insuficientes para asumir los procesos de aumento de cobertura impuestos por las políticas gubernamentales, pero con computadores y acceso a Internet de buena calidad, con un total de sesenta y dos equipos que cuentan con los programas básicos de Microsoft Office® distribuidos en un laboratorio multimedia y dos salas de cómputo. En el laboratorio hay en servicio algunos programas especializados para traducción y el programa Tell me more® para la enseñanza y el aprendizaje de inglés y francés. En el año 2011, las aulas de clase se dotaron de televisores de plasma, conectados a un computador y este, a su vez, con conexión a Internet. El laboratorio es utilizado para dictar clases, pero todos estos espacios son usados primordialmente por los estudiantes para actividades académicas —búsqueda de información, lugar de estudio y realización de trabajos— o actividades personales como consulta de correo electrónico, descarga de videos, etc.

3. PROBLEMÁTICA

Tras la consecución del laboratorio de multimedia en 2005 por la Escuela, se definió el tema central de este estudio: el uso didáctico de este recurso para el desarrollo de la competencia comunicativa, específicamente en los programas de pregrado. Así surgieron las preguntas de investigación:

1. ¿Cómo se utilizan las tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras en los dos programas de pregrado de la Escuela de Idiomas?
2. ¿Qué papel cumplen las tecnologías de la información y la comunicación en

el fomento de la autonomía en los dos programas de pregrado de la Escuela de Idiomas?³

Dichas preguntas llevaron a que los objetivos generales fuesen: 1) indagar el uso que los estudiantes y los profesores hacen de las TICE y 2) indagar en qué grado estas prácticas promueven un aprendizaje autónomo para el desarrollo de las competencias comunicativas en la Escuela de Idiomas.

4. METODOLOGÍA

Este estudio sigue el enfoque cualitativo y es de corte exploratorio y descriptivo (Fernández, Baptista, & Hernández, 2003, pp. 115-120). En la Escuela de Idiomas de la Universidad de Antioquia el tema de las TICE en los dos programas de pregrado ha sido poco estudiado, para una mejor comprensión podíamos describir el uso que se hacía del laboratorio en ambos programas.

Con respecto a la muestra, en el semestre 2007-II se ofrecieron veintiséis cursos de adquisición de lenguas de ciclo básico. Luego de dos o tres observaciones en todos estos grupos, nos centramos en los cursos servidos en el laboratorio multimedia y en la sala de computadores, además de algunas clases en el aula tradicional en las que se detectó el uso de alguna TICE. Así, se considera la muestra como aleatoria estratificada (Bell, 1993, p. 64). A la vez, se eligió esta muestra por *conveniencia* (Creswell, 2007, p.127), ya que debido a nuestras cargas laborales y académicas, y a que dependíamos de la buena voluntad de los profesores y estudiantes que deseaban participar, no podíamos observar todos los cursos.

Para el estudio final nos centramos en seis cursos, tres de francés y tres de inglés. De estos, cuatro correspondían al programa de Traducción y dos al de la Licenciatura. Esta distribución se debió a

³ No se tratan en este artículo aspectos concernientes a la autonomía, pues por límites de extensión en la presente publicación no podríamos desarrollarlo con la profundidad que amerita.

que 1) durante la primera fase de observaciones evidenciamos que el recurso del laboratorio era más usado por los docentes de traducción y a que 2) la mayoría de los profesores enseñaban en el ciclo básico de ambos programas.

Para el desarrollo de la investigación establecimos tres tipos de fuentes o *enfoques multimétodo* (Bell, 1993, p. 64), con el fin de facilitar la triangulación y velar por la veracidad y confiabilidad de los datos. Dichas fuentes fueron seis profesores y cinco estudiantes que desearon libremente participar en el estudio y que hacían parte de alguno de los cursos observados, y las cinco investigadoras que realizaron las observaciones. Es de resaltar que tanto los profesores como los estudiantes firmaron una carta de consentimiento en la que se establecían varios aspectos, como su libertad de participación y sus deberes y derechos dentro de la investigación. En este orden de ideas, la muestra no tuvo ninguna restricción de tipo socioeconómico ni de edad, sexo, procedencia o creencia.

Tuvimos tres instrumentos de recolección de datos: una parrilla de observación de clase, entrevistas a estudiantes y entrevistas a profesores. Todos los instrumentos fueron objeto de un pilotaje previo. Con las observaciones pretendíamos determinar las metodologías, los materiales, las actividades y todo elemento pertinente de un curso que nos diera información para responder a nuestra pregunta de investigación.

Al final del proceso de treinta y seis observaciones, y con los primeros resultados del análisis y la interpretación, concebimos las entrevistas. Con ellas pretendíamos verificar informaciones y percepciones surgidas de las observaciones. También, planificamos descubrir creencias de los profesores y de los estudiantes con respecto a la utilización de las TICE en el contexto del estudio.

El análisis y la interpretación de los instrumentos de recolección de datos fue de tipo inductivo y deductivo. En un primer momento, antes de comenzar las observaciones, establecimos una lista de categorías iniciales tomadas de la literatura.

Esta lista se conformó alrededor de tres grandes categorías: las competencias comunicativas, las TICE y la autonomía. A esta lista se añadieron subcategorías a medida que el análisis progresaba, fuera porque surgieran de los datos mismos o porque encontráramos nuevos referentes en la teoría. Tratamos así de evitar sesgar nuestra investigación, como previene Bell (1993, p. 127) cuando se inicia un proceso de este tipo con categorías preestablecidas.

Luego de un primer análisis grupal de las treinta y seis observaciones, decidimos retener, para un análisis en profundidad, sólo las veintidós observaciones en que se utilizó alguna forma de tecnología. Otro criterio que establecimos fue que la unidad de análisis mínima sería una oración completa y la máxima un párrafo. Después, distribuimos equitativamente la información por parejas; cada miembro realizaba una categorización exhaustiva de las observaciones basadas en el cuadro de categorías ya mencionado, y si era necesario adicionaba categorías. Luego, la pareja se reunía y confrontaba la categorización de las observaciones y se consolidaba una sola categorización por cada observación. La adición de nuevas categorías era discutida en reunión general del grupo para justificar su pertinencia.

Tras el análisis de las observaciones, realizamos las entrevistas que fueron grabadas y transcritas en su totalidad. Una vez terminado el análisis, sistematizamos las recurrencias en una parrilla consolidada y, por último, pasamos a la interpretación velando por su validez. Para efectos de esta, tomamos los temas más recurrentes y cada miembro del grupo escribió una reflexión sobre cada uno de aquéllos. También reflexionamos sobre los temas que, según la literatura, deberían haber sido recurrentes y que en nuestro estudio no tuvieron relevancia.

5. MARCO TEÓRICO

En este marco teórico nos centramos en tres temas específicos que tratan de los hallazgos que reportamos en este artículo: 1) las TICE como

elemento generador del estudio, ahondando en el concepto de *Internet* y en sus características primordiales para el campo de la enseñanza y de aprendizaje de lenguas extranjeras; 2) los conceptos de *competencia* y *competencia comunicativa* en este mismo campo; y 3) el *currículo* como aspecto general y transversal y, dentro de él, el concepto de *flexibilidad curricular*, que fue uno de los hallazgos con mayor recurrencia en el estudio.

5.1 Tecnologías de la información y la comunicación para la educación

A lo largo de la historia, los actores de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras han utilizado y adaptado las tecnologías de cada época para lograr el objetivo de desarrollar las competencias comunicativas de los estudiantes. Un ejemplo es el surgimiento de la metodología audio-oral en los años cincuenta, que puso a su servicio la radio y la grabadora, conocidas como Tecnologías de la Comunicación (TC) (Cuq, 2003, p. 27; Puren, 1998, p. 128).

En la actualidad, la tecnología ocupa un sitio preponderante debido a su rápido desarrollo, a su utilidad en todos los ámbitos y a su unión con las Tecnologías de la Información (TI). Andrade y Gómez (2009, p. 35) nos explican que aquella no es la posesión de artefactos electrónicos, sino el conjunto de aparatos, actores y *procesos* que interactúan con la información y cuyo origen es interdisciplinario.

El computador (PC) sería entonces el recurso informático por excelencia, ya que “es una máquina diseñada para aceptar datos, procesarlos y facilitar los resultados, a fin de satisfacer las necesidades del usuario dentro de una tarea específica” (Andrade y Gómez, 2009, p. 297).

La elección de una sigla o de un término para denominar la utilización de las tecnologías numéricas en auge está determinada o corresponde a:

- la idea de inclusión: Tecnologías de la

Información y Tecnologías de la Comunicación —TIC— (Hirschprung, 2005; Uribe, Preciado, Pineda, Arroyave, Ramírez, & Valderrama, 2008, p. 48).

- creencias sobre su novedad: Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación —NTIC— (Karsenti & Larose, 2001, p. 2).

- su utilización en procesos complejos: Tecnologías de la Información y la Comunicación —TIC— (Choplin, 2002, p. 7).

- el campo del conocimiento en el que se utilizan: Tecnologías de la Información y la Comunicación en Educación —TICE— (Karsenti & Larose, 2001, p. 2).

- sus componentes: multimedia (Hirschprung, 2005, p. 10).

- el idioma en el que se trata el tema — el término CALL (*computer assisted language learning*, aprendizaje de idiomas asistido por computadores). En francés se empleó por varios años EAO (*enseignement assisté par ordinateur*, enseñanza asistida por computador). Si bien dicho término fue abandonado porque se centra en la enseñanza y no en el aprendizaje, también se usa en español, así como el de *aprendizaje asistido por computador*, pero centrado en el proceso de aprendizaje (Alonso, Gutiérrez, López, & Tordecilla, 1998)—; se encuentra también el uso indiscriminado de las denominaciones en un mismo texto (Legros & Crinon, 2002).

Aunque son varios los sentidos y las siglas utilizados en los escritos que tratan del tema de las TIC, para esta investigación se eligió el término Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Educación (TICE), por sus potencialidades conceptuales y porque muestra claramente nuestro interés básico: la utilización de las tecnologías en la educación.

5.2 Tecnología, enseñanza y aprendizaje de lenguas: un trío estable

La evolución de las tecnologías para la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras permitió, en los años cincuenta del siglo XX, el surgimiento de los laboratorios de idiomas; luego, los centros de autoacceso y actualmente de los laboratorios multimedia como dispositivos que integran un proyecto o una teoría sobre la enseñanza o el aprendizaje con el fin de mejorar estos procesos⁴.

Los laboratorios de la década del sesenta, que se habían abandonado por obsoletos, han tenido un nuevo auge debido a su dotación en computadores, a la conexión a Internet y a la posibilidad de acceso a los productos multimedia. Se considera que su utilización favorecería un aprendizaje basado en el método constructivista del aprendizaje y también en la perspectiva accional propuesta por el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* —en adelante, el Marco— (Consejo de Europa, 2001)⁵. Ambas teorías se fundamentan en la actitud activa del individuo frente a su aprendizaje. Por ende, las TICE posibilitarían estos procesos debido a la facilidad de acceso a la información que permiten y a las oportunidades de comunicación que abren los diferentes instrumentos tecnológicos que utilizan.

5.3 Internet: un útil inevitable

El uso del laboratorio en la Escuela se debe a su novedad y, esencialmente, al acceso a Internet⁶. Otros avances tecnológicos han colaborado para que Internet se popularice entre sus usuarios: una mejor conectividad, la rapidez de conexión, la disminución de los costos del servicio y de los computadores, la aparición de las páginas web (*World Wide Web*) que permiten el intercambio de información en diferentes formatos (imagen, sonido, texto), la posibilidad de *navegar* por la información por medio de los hipertextos. Esto

quiere decir que los avances tecnológicos lograron que Internet adquiriera las capacidades para introducir la multimedia, por lo que se acuñó el concepto de *hipermedia* (Pudelko, Legros, & Georget, 2002, p. 41) y, últimamente, el de *Internet multimedial*.

En la evolución de los sitios web se distinguen tres generaciones que van desde las páginas estáticas, que brindaban información rápida, pasando por una mejora de la calidad visual, hasta las dinámicas de nuestros días, que se convierten en la manera de comunicarse con los clientes con mayor interactividad y de mantener actualizada la información en tiempo real. Esta última evolución de Internet es conocida como Web 2.0 o Web social, por su alta capacidad de comunicación (Flores, 2008, p. 77).

En lo que respecta a las características de Internet, estas dependen del punto de vista con el que se estudien: por su uso (Andrade & Gómez, 2009, p. 99), por su cobertura y su acceso (González, 2009, p. 27), por el conocimiento que de ellas se tienen (Uribe et al., 2008, p. 49). Otros autores, por el contrario, enfatizan en las características que tienen utilidad específica en el campo de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras. En nuestro estudio pudimos identificar cuatro primordialmente:

- La interactividad. Entendida como la comunicación que se produce entre el usuario y la máquina que imita la interacción humana y que puede producirse en tiempo real (Roberto, s. f.).

- La virtualidad. Es el “término de frecuente utilización en el mundo de las Tecnologías de la Información y de las Comunicaciones para designar a dispositivos o funciones simuladas”

⁴ En nuestro caso, el concepto de *autoacceso* no aplica, puesto que los ambientes de aprendizaje con los que contamos son un laboratorio multimedia y dos salas de cómputo.

⁵ Este documento, que explicita la política lingüística de la Unión Europea, se inscribe en la corriente de la globalización, al asumir principios o características de este fenómeno: la movilidad, la formación continua, el reconocimiento de las competencias adquiridas por fuera de los sistemas de formación, etc. (Consejo de Europa, 2001, p. 9).

⁶ Se designa así al “gran conjunto de computadores (de todo el mundo) interconectados entre sí, con el objeto de compartir datos y recursos” (Andrade & Gómez, 2009, p. 96).

(Mesa, 2001, p. 765).

— La multicanalidad. “Designa las interacciones entre las imágenes animadas o no, los sonidos y los textos” (Hirschprung, 2005, p. 20). También conocida como multimodalidad (Pudelko, Legros & Georget, 2002, p. 42).

— La multidiferencialidad. Característica de los programas multimedia que permite relacionar un universo con sus fuentes, su creación, sus diferentes versiones, sus redes diferenciales o temáticas (Hirschprung, 2005, p. 21).

Vemos entonces cómo editores, autores, profesores y otros actores del área de lenguas extranjeras han siempre tratado de integrar las tecnologías de manera racional, relacionándolas con conceptos o teorías de la enseñanza y del aprendizaje para mejorar estos procesos.

5.4 La competencia comunicativa

La enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras tiene como objetivo la adquisición de la *competencia de comunicación*, entendida como

[...] la capacidad de un locutor de producir e interpretar enunciados de manera apropiada, de adaptar su discurso a la situación de comunicación teniendo en cuenta los factores externos que la condicionan: el contexto espacio-temporal, la identidad de los participantes, sus relaciones y sus roles, los actos que realizan, su adecuación a las normas sociales, etc.. (Hymes, citado en Cuq, 2003, p. 48)

La noción de competencia es polisémica, como la de currículo y flexibilidad. Méndez (2005) resalta en su estudio sobre el concepto de competencia la variedad de definiciones y sus diferencias de concepción. Algunas se centran sobre la acción para realizar tareas o resolver problemas, sobre la eficacia, el conocimiento o las disciplinas y sobre el contexto. Otras, como las que presentan Tardif (2008, p. 3) y Legendre (citado en Louis, Jutras, & Hensler, 1996, p. 418) resaltan la complejidad de la acción.

Chomsky, estudioso de la lengua, en los años

cincuenta y sesenta, acuña el concepto *competencia lingüística*

[...] para referirse al conocimiento intuitivo de las reglas gramaticales subyacentes a la palabra que tiene un locutor nativo ideal de su idioma y, por medio de las cuales, puede producir y reconocer las frases correctas. (Cuq, 2003, p. 48)

Por su parte, el Marco define las competencias como la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones (Consejo de Europa, 2001). Además, este documento reconoce la importancia de dos tipos de competencia para el aprendizaje de lenguas extranjeras:

1. Las *competencias generales* se refieren a las habilidades adquiridas y desarrolladas por todo usuario o estudiante antes de iniciar el aprendizaje de un idioma determinado. Se dividen en tres subcategorías esenciales para el aprendizaje: los saberes culturales generales, el saber ser y el saber-aprender. Estas subcompetencias están relacionadas con la cultura general del estudiante, su apertura, su motivación, sus aptitudes, sus capacidades cognitivas y metacognitivas, así como la utilización que se haga de las tecnologías. (Consejo de Europa, 2001, pp. 81-85)

2. Las *competencias comunicativas lingüísticas* se refieren específicamente a la “capacidad de utilizar adecuadamente el lenguaje en diversas situaciones y entornos” (ALTE members, 1998). El Marco las clasifica en 3 componentes: competencias lingüísticas (competencia léxica, gramatical, semántica, fonológica, ortográfica y ortoépica. Ésta se centra, entonces, en los aspectos de la forma del lenguaje); competencias sociolingüísticas (marcadores lingüísticos de relaciones sociales, normas de cortesía, expresiones de sabiduría popular, registro, dialecto y acento; todos estos aspectos son específicos en cada idioma y marcan diferencias culturales importantes) y competencias pragmáticas (compuestas por la competencia discursiva y la competencia funcional, más relacionada con el uso que se le da a la lengua a nivel de comprensión y expresión oral y escrita). (Consejo de Europa, 2001, pp. 86-101)

El Marco recomienda, además del incremento del aprendizaje de lenguas extranjeras, la utilización intensiva de “todo el potencial de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación” (Consejo de Europa, 2001, p. 11), para lograr estos objetivos.

5.5 Flexibilidad curricular y currículo flexible

Los temas curriculares, que en una época se trataban en círculos y niveles estrictamente académicos, se han visto profundamente influenciados por el auge de las nuevas tecnologías, hasta el punto de considerarse la inclusión de estas como uno de los referentes externos por medio de los cuales se puede medir la flexibilidad curricular en la educación superior (Díaz, 2007, pp. 138-139).

Hallar una definición única de este concepto es difícil. Algunos lo puntualizan como dispositivo, proyecto, proceso, modelo, como forma particular de ordenar los contenidos y propósitos de la enseñanza y del aprendizaje o como la respuesta a una sucesión de preguntas pedagógicas estrechamente ligadas, como un equilibrio (Correa, Lopera & Vélez, 2002, p. 16; Díaz, 2002, p. 24; García, 2008, pp. 14-15; Zubiría, 1999, p. 17;). Decidimos elegir, para nuestro estudio, la siguiente definición, pues resalta la complejidad del tema:

[...] dispositivo por medio del cual la institución o programa describe, organiza y ejecuta el proceso educativo, reúne y pone en conexión un conjunto de componentes que le son indisociables, y que comportan sus propios marcos de complejidad, a saber: las reglas de funcionamiento y convivencia, el pensamiento educativo que se invoca, la concepción de la gestión y del gobierno. Aparte, el currículo cobra vida y se desarrolla en tanto que proceso siguiendo etapas de diseño, planeación, ejecución, evaluación y mejoramiento. (García, 2008, p. 14)

Hay, esencialmente, dos visiones o enfoques del currículo: una que le otorga una dimensión instructiva o centrada en los contenidos (Correa et ál., 2002, p. 16; García, 2008, p. 16) y otra que promulga una visión formativa o equilibrada en la que se ve al ser humano integralmente (Zubiría, 1999, p. 20).

El currículo se compone de tres elementos inseparables e integrados: el plan de estudio, la parte más visible del currículo y a la cual se restringe algunas veces; su *infraestructura reflexiva*; o sea, las teorías sobre las que se sustenta un currículo y, por

último, el entorno de gestión (García, 2008, pp. 24-25). Según el mismo autor, este es el aspecto menos desarrollado del currículo, pues los académicos siempre hemos sido reacios a intervenir en los aspectos administrativos. Sin embargo, si bien es el aspecto de la gestión curricular el que predomina en las instituciones educativas en los temas tendientes a implementación de las TICE y a la flexibilidad curricular, los profesores universitarios nos estamos quedando al margen de este aspecto por nuestro poco interés en la administración y por la falta de estudios serios sobre el tema (Díaz, 2007, p. 35).

En las sociedades actuales, las peticiones y las exigencias de evolución del currículo provienen de todos los sectores de la sociedad (Díaz, 2002, p. 40; Jaramillo, 2003): padres, responsables, políticos, empresarios... Estas demandas se fundamentan en los cambios profundos que se están dando en las sociedades debido a la globalización, a las nuevas concepciones cognitivistas de enseñanza y de aprendizaje, a la inclusión de las TIC en los diversos ámbitos de la sociedad y, además, a la conciencia de los derechos de los individuos y sus reivindicaciones en múltiples aspectos.

El concepto de flexibilidad, término esencialmente económico jalonado por los cambios impuestos por la globalización permea no sólo los mercados, sino también los espacios político-sociales y permite la promoción y creación del término *flexibilidad laboral*, entendido como “la capacidad de ajustar el trabajo a los cambios de la economía” (Upegui, 2009, p. 19). El fenómeno de flexibilidad laboral va casi siempre de la mano con el de movilidad laboral, que se ve beneficiada por la libertad de circulación, otra de las características de la globalización.

Ignacio Ramonet (2003) nos explica que la globalización surge de la interdependencia de las economías y que su objetivo primordial “es el control y la posesión de las riquezas” (pp. 9-10), pero también el control político y social, y dentro de esta última esfera, la educación, como lo explican también otros autores (Salamanca, 2001, p. 65).

En este orden de ideas, las instituciones de formación, que históricamente han producido el conocimiento, entran a ser un objetivo del mercado, pues en una sociedad globalizada la información y el conocimiento se convierten en la mayor riqueza, y su gestión y consumo en una necesidad esencial.

Como consecuencia de estos cambios acelerados, a las instituciones educativas se les hacen exigencias como: incrementar sus relaciones con la sociedad, ver la educación como un servicio, multiplicar los centros de formación e investigación privados, aumentar y diversificar las ofertas de educación, por lo cual las instituciones deben masificar sus ofertas e integrar las TIC en todas las esferas de las instituciones educativas. Además, la normatividad aumenta, al igual que las exigencias de eficiencia y competitividad por parte de los Estados (Upegui, 2009, pp. 17-18), etc.

Una de las respuestas más populares a estos imperativos es la flexibilidad curricular que, según Pedroza Flores, es

[...] un proceso de apertura y redimensionamiento de la interacción entre las diversas formas del conocimiento —u objeto de aprendizaje— que constituyen el currículo. Esta apertura tiende a afectar los patrones tradicionales de organización y de práctica de los actores académicos. De acuerdo con los expertos, el objetivo de la flexibilidad curricular es articular el desarrollo del conocimiento con la acción, como forma de consolidar en el curso de la formación una mayor interdependencia entre el saber y el saber hacer. (citado en Díaz, 2002, p. 63)

Según Díaz (2002), existen tres campos esenciales para la flexibilidad curricular: el académico, el pedagógico y el administrativo:

La *flexibilidad académica* debería tratar de romper la rigidez heredada de la universidad napoleónica, organizada en facultades, escuelas y departamentos, que dio al conocimiento una organización por profesiones, en la que se excluye la interdisciplinariedad y el trabajo en equipo. (pp. 98-106)

Las propuestas del mismo autor para sobrepasar

estas barreras son una organización administrativa alrededor del conocimiento, el impulso de la investigación interdisciplinaria, el fomento a la innovación, el incremento de “la interacción entre unidades académicas” (Díaz, 2002, p. 105), una mayor articulación ente los cursos dentro y fuera del programa académico, el fomento de la capacidad crítica entre las unidades académicas y a la descentralización institucional:

La *flexibilidad pedagógica* busca multiplicar las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes y critica no sólo la división disciplinar de los currículos, sino también la clase presencial, que no tiene en cuenta las nuevas formas de construcción del conocimiento y la diversidad de ambientes de aprendizaje, respondiendo a las necesidades sociales y del mercado de desarrollo de competencias y no a la transmisión de conocimientos (Díaz, 2002, p. 106).

Para favorecer este tipo de flexibilidad, Díaz (2002) propone utilizar la investigación y sus principios como fuente de integración de los actores de la formación y del desarrollo de las competencias requeridas por los estudiantes en formación:

La *flexibilidad administrativa* es considerada por los expertos como un proceso de innovación y cambio. Ésta supone el rompimiento con la gestión tradicional de las instituciones, las cuales tienen un poder jerarquizado que las hace lentas para responder a las demandas actuales del mundo globalizado y para la búsqueda de nuevos modos de financiación (p. 109).

Para fomentar la flexibilidad administrativa, Clark (citado en Díaz, 2002, p. 113) propone el proceso denominado *la respuesta innovadora*; en síntesis, esta consiste en establecer una dirección central fortalecida, un cambio de valores que haga confluir los intereses administrativos y académicos y viceversa, la búsqueda permanente de nuevas fuentes de financiación, la creación de centros de investigación multidisciplinares —periferia conectada—, según Clark, el fomento a la innovación académica y de idea dentro y fuera de la institución.

Díaz (2002, p. 114) propone, entonces, que las instituciones de educación superior asuman la

flexibilidad como el factor esencial que amalgame a todos los actores y las actividades de formación: la docencia, la investigación y la extensión, para que estas se conviertan en los medios de alcanzar una formación integral de los estudiantes.

Las instituciones de formación deberían entonces responder a todos estos cambios y demandas, a través de un *currículo flexible*:

Se entiende por currículo flexible “aquel que puede ser abordado a distintos niveles de profundidad sobre una base común de objetivos y contenidos y desde diversas vías”. (Jimenez & Vilá, citado en Correa et al., 2002, p. 17)

Es así como se promueve y se generaliza la *formación flexible*. Díaz (2002) advierte que las definiciones que se encuentran de este concepto son instrumentales o metodológicas. Para Patrone, la formación flexible

[...] se trata de una característica en línea con los enfoques modernos de gestión ya que el objetivo central de quien adopta esta metodología no es el producto en sí, sino la satisfacción del cliente. Por lo tanto el producto, en este caso la erogación de un servicio de formación, tiene que ser idóneo para satisfacer las necesidades y expectativas del alumno en relación con sus aspiraciones y metas personales. Este enfoque permite enriquecer notablemente los elementos que constituyen un itinerario formativo tradicional (citado en Díaz, 2007, p. 102).

La flexibilidad curricular se convierte, según la posición con que se asuma, “en una manera de promover la formación integral de los seres humanos desarrollando su espíritu crítico y su autonomía para asumir así el reto histórico que enfrenta la universidad actualmente” (Díaz, 2002, p. 27); o en la manera de convertir las instituciones educativas en *empresas educativas* que respondan a las necesidades de los mercados. Es por ello que Díaz (2007, p. 35) propone que se realicen con urgencia *investigaciones críticas* de las implementaciones de flexibilidad, de sus orígenes, conceptualización, metodología y operacionalización en la educación superior no sólo en Colombia, sino también en América Latina.

En medio de estas exigencias sociales, la enseñanza y el aprendizaje de lenguas y de la traducción se ven favorecidas no sólo desde los ámbitos políticos, sino también por las exigencias económicas de adaptación laboral y movilidad que se reflejan, por ejemplo, en las políticas lingüísticas del Marco (Consejo de Europa, 2001, p. 10).

6. HALLAZGOS

A partir del análisis e interpretación de los datos recolectados durante la investigación pudimos caracterizar algunos de los usos de las TICE para la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera y de la traducción en el contexto que analizamos y las potencialidades subutilizadas en la implementación de dichas tecnologías en los dos programas de pregrado de la Escuela de Idiomas de la Universidad de Antioquia.

6.1 Uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Educación en el contexto

Tras el análisis de las entrevistas y las observaciones, logramos establecer los siguientes aspectos en relación con el uso de las TICE:

— *El laboratorio*: es el lugar privilegiado en el que tanto profesores como estudiantes tienen acceso a las TICE, aunque subsiste la utilización de medios tradicionales como el televisor, el diccionario, la grabadora, etc., que se verán desplazados cada vez más con el equipamiento reciente de las aulas con televisores de plasma conectados a computadores y estos, a su vez, a Internet.

— *Profesores, estudiantes y TICE*. Luego de analizar cada una de las clases en las que los docentes usaron el laboratorio multimedia, pudimos observar *los roles* que el profesor cumple allí.

1. *Transmisor de conocimientos*. El maestro aún es reconocido como el que mayor conocimiento posee en el aula. Los mismos estudiantes son los que designan dicho rol

al profesor al considerarlo como la principal fuente de resolución de dudas e inquietudes. Se muestra, en este hallazgo, el papel central que desempeña el profesor en la implementación de toda novedad curricular, que en este caso sería la implementación de las TICE.

2. *Organizador de los aprendizajes.* El maestro decide sobre los recursos, el ritmo y los patrones de interacción en clase y la evaluación de los aprendizajes. Como lo expresa Mangenot (s. f.), “es el profesor quien determina la tarea que se va a realizar, quien da la instrucción inicial” (p. 41).
3. *Facilitador del aprendizaje.* El maestro, ante un nuevo ambiente de aprendizaje, cumple una función de apoyo técnico, entendido por Voller como el proceso mediante el cual el profesor ayuda a los estudiantes a evaluarse ellos mismos y a adquirir las habilidades y el conocimiento para ello (López & Miranda, 2007, p. 54; Voller, 1997, p. 100;).

Observamos la gran coherencia entre estos roles y los criterios con los que los profesores manifiestan preparar sus clases. Es lógico y beneficioso que dicho rol se mantenga, ya que demuestra que el uso de las TICE no implica la desaparición del maestro como guía y acompañante del proceso de aprendizaje. Sin embargo, es necesario que cuando se utilicen TICE para el aprendizaje de lenguas extranjeras, este rol de organizador también tome otras características que promuevan la interacción y el trabajo autónomo del estudiante, ya que los hallazgos muestran que la interacción se ve limitada a la comunicación o envío de trabajos a través del correo electrónico.

Los profesores no sólo consultan y reflexionan sobre la mejor manera de utilizar el recurso del laboratorio, sino que además, adaptan sus estrategias y formas de enseñanza del aula tradicional al laboratorio multimedia. Esta estrategia es valiosa y válida pues, en su mayoría, son autodidactas o trabajan con las nuevas

tecnologías por curiosidad, como búsqueda de un mejor y más actualizado proceso de enseñanza. La necesidad de formación y de investigaciones en el área es entonces evidente (Legros, Maître & Talbi, 2002, p. 23; López & Miranda, 2007, p. 56).

En cuanto a los roles de los estudiantes, también se mostraron, en nuestras observaciones, en su mayoría, como estudiantes de corte tradicional —a pesar de que son grandes usuarios de los recursos del laboratorio— pues muchas veces no conocen o no cumplen los objetivos de la clase y se distraen con facilidad con este nuevo útil. Todavía un estudiante depende de lo que propone el docente para desarrollar contenidos y actividades en clase. Igualmente, la mayoría sigue considerando al docente como la mayor fuente de solución de dudas y guía durante las clases. Esta es la razón por la que tal vez el uso del laboratorio en la Escuela se ha visto limitado a la consulta y al envío de información y a la práctica de conceptos y competencias trabajadas en clases previas que no son en el laboratorio, así como a la presentación de nuevos temas más que a la interacción de los participantes a través de los medios. Por el contrario, entre los cinco estudiantes que aceptaron participar en la investigación, tres de ellos, además de ser usuarios de las tecnologías, las empleaban conscientemente para aprender y mejorar sus niveles de lengua y dos de ellos estaban en este proceso.

— *Las TICE: recurso hipermedia, herramienta pedagógica y de comunicación.* A la par, concebir el nuevo espacio del laboratorio como aula de clase, hace que el computador también se convierta en un nuevo actor fundamental dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje. A nivel colectivo, pese a las dificultades de manejo que se observaron y al entorpecimiento que ello puede generar en la clase, se convierte en apoyo para clases y presentaciones y medio por el cual los profesores y los estudiantes hacen público el conocimiento y los ejercicios a realizar debido a su característica de ser un recurso hipermedial. También se usa como herramienta pedagógica, ya que en este tipo de uso prima el papel de organizador de los aprendizajes que tiene

el profesor y que en el caso específico de este estudio se basa en las reflexiones realizadas por ellos sobre: el programa del curso, la habilidad a desarrollar, la actividad que se desea planear y la mejor manera de explotar los recursos que encuentran en Internet para favorecer el aprendizaje de sus estudiantes. Esto a pesar del aumento en horas de preparación de clase y de revisión de producciones reportado por los profesores.

Aunque las recurrencias de la categoría *comunicación* no fueron muy elevadas, debemos relacionarla con correo electrónico. Los estudiantes y los profesores utilizan este último como medio de comunicación y de contacto, esencialmente para enviar tareas, talleres o informaciones puntuales de los cursos.

A nivel individual, el PC se reconoce como un recurso a través del cual los estudiantes, desde su casa o desde el laboratorio, acceden a la información y a las oportunidades para practicar mediante música, videos, películas y páginas de ejercicios que ofrece la web.

— *Internet y sus posibilidades para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras.* El tipo de TICE más usado por estudiantes y profesores en la Escuela, y fuera de ella, es Internet. En clase predominan las páginas web sugeridas por el docente. Este hecho sustenta también el rol del maestro organizador del aprendizaje característico de la educación tradicional, que incentiva principalmente el trabajo individual y favorece a las necesidades individuales y a la evaluación formativa, aunque el estudiante está ejerciendo sólo el rol de usuario de recursos.

Con respecto a la exploración y el uso de Internet, los roles se invierten fuera de clase, ya que encontramos también que este es el recurso más usado para practicar en casa, principalmente con sitios encontrados y explorados por ellos mismos y algunas veces en aquellos sugeridos por los profesores en clase.

Consecuentemente, la multicanalidad y la multidiferencialidad se erigen como las

características más importantes de las TICE en la Escuela, en particular en su relación con Internet. Estas características van de la mano con la noción de Internet multimedial. Es evidente que la posibilidad de hallar documentos escritos, orales e imágenes es una particularidad importante para el aprendizaje, y en este punto específico para el de los idiomas, pues el material con esta característica lo convierte en una potencialidad educativa al poder movilizar los sentidos del estudiante y adaptarse a casi todos los estilos de aprendizaje y beneficiarlos gracias al *principio de contigüidad* (Pudelko, Legros & Georget, 2002; pp. 44, 50).

Además, las características ya señaladas de Internet subsanan uno de los graves problemas de los profesores y la Institución: la falta de material auténtico de calidad y actualizado. Los profesores y los estudiantes aprecian la posibilidad de conseguir documentos escritos y sonoros auténticos con excelente calidad que les permiten acceder a la información en tiempo real, como lo hacen los nativos del idioma, lo que puede añadir un toque de *realidad* a la clase. Es tal vez este contacto con la realidad del idioma estudiado la que hace que los profesores afirmen que cuando utilizan Internet, los estudiantes ponen más atención y se centran en la actividad realizada, aunque no sea por mucho tiempo. Es tal vez por estas reacciones que los profesores mencionan que es una forma de motivarlos a hacer las actividades.

— *Actividades de enseñanza y de aprendizaje propuestas con las TICE.* El uso del laboratorio favorece en la mayoría de las ocasiones la interactividad, debido a la naturaleza de las actividades y los materiales que los profesores proponen cuando usan aquél. Sin embargo, tanto las observaciones como los estudiantes y profesores observados concuerdan en que el trabajo en el laboratorio no favorece la interacción entre los participantes de la clase, haciendo que los estudiantes sean mucho más pasivos de lo que lo son en el aula tradicional. Los momentos de interacción se reducen a preguntas esporádicas que los estudiantes hacen a los docentes o a sus compañeros. Así, el uso del lenguaje se ve limitado a

la interactividad que el estudiante tiene con el PC, dejando de lado el sentido social e interaccional por el que el aprendizaje de una lengua siempre debe propender (Díaz et ál., 2005, pp. 22-23)

Las actividades propuestas por los profesores en su rol de organizadores del aprendizaje se presentan en su mayoría como talleres preparados por ellos mismos y se basan principalmente en la ejercitación o el desarrollo de habilidades de comprensión oral o escrita, ejercicios de gramática, fonética y vocabulario. Para la realización de estas actividades sólo se requiere una relación entre estudiante y máquina con el material propuesto por el docente. Ellas se realizan, en su mayoría, a través de páginas web con ejercicios de escucha, gramática o lectura, y en otras ocasiones son sitios web con videos, noticias u otro material auténtico que pueda servir de *input* a los estudiantes. Así mismo, los profesores enriquecen esta interactividad con la gran cantidad de actividades individuales que proponen en el laboratorio y que, según ellos mismos, favorecen que cada estudiante vaya a su ritmo y conozca mejor su proceso.

— *Usos y propósitos de las TICE en el desarrollo de las competencias.* El laboratorio y las salas de computadores se emplean para desarrollar esencialmente competencias profesionales de traducción y competencias comunicativas en ambos programas. La mayoría de las clases que tienen lugar en estos espacios son de traducción, en particular, para desarrollar competencias específicas o entrenamientos en herramientas tecnológicas específicas de este campo. De esta manera, aunque este espacio se utiliza para el aprendizaje de lenguas en ambos programas, la proporción continúa siendo muy baja para la Licenciatura.

Igualmente, es de rescatar el excelente papel que cumplen los docentes como facilitadores de recursos y su elección de los materiales que utilizan para sus clases. Estos se caracterizan por su actualidad, buena calidad de imagen y sonido, además de la confiabilidad, pues los profesores se esmeran en encontrar sitios académicos o

institucionales y realizan un análisis prepedagógico de estos sitios.

— *Competencias comunicativas y TICE.* Aunque los usos del laboratorio son limitados en comparación con las posibilidades que este brinda, pudimos observar que, en cuanto a las competencias comunicativas, los docentes de la Escuela no sólo se enfocan en la parte formal de la lengua, sino también en aspectos contextuales y sociales de la misma, reconociendo gran importancia a las TICE como facilitadoras de herramientas mediante las cuales los estudiantes se acercan a un contexto real de comunicación y uso de las lenguas extranjeras. En consecuencia, los componentes de las competencias comunicativas que se observaron en las clases del laboratorio durante el proceso de investigación fueron las competencias lingüísticas y pragmáticas.

Así, los estudiantes y algunos profesores recurren a programas y páginas web donde se pueda grabar la voz del estudiante para practicar fonética y luego corregir la pronunciación. En el caso de los estudiantes, expresaron que lo hacían de manera independiente, después de conocer el recurso gracias a los profesores. De este modo, usan programas como Audacity, páginas web y grabadoras personales para autocorregirse la pronunciación. Con esto vemos que ante la necesidad de mejorar la producción oral de los estudiantes y la poca interacción que se notó en las clases con TICE, los estudiantes y los profesores han recurrido a suplir dicho vacío con la práctica de la fonética. Sin embargo, los estudiantes expresaron que sigue siendo necesaria una interacción con el otro para enfrentarse a situaciones reales de comunicación, en donde las necesidades y exigencias son otras.

Las entrevistas también mostraron una tendencia hacia el uso de videos y películas a través del PC, debido a las facilidades que ahora la Internet ofrece en cuanto a distribución de información, documentales, anuncios, noticias, videos musicales y un sinnúmero de *input* audiovisual al que se puede acceder con una conexión banda ancha. Los estudiantes, en su gran mayoría, y algunos

profesores, reconocen la riqueza lingüística, sociocultural y el contacto con la realidad del idioma estudiado que les ofrecen dichos recursos, y por eso su uso se ha incrementado, tanto con fines educativos como recreativos e informativos. Sin embargo, aún es bajo el nivel en el que se explotan, teniendo en cuenta que sólo unos pocos profesores expresaron usarlo continuamente en clase.

— *Estrategias de enseñanza y TICE*. Las actividades descritas están en total coherencia con las estrategias de enseñanza privilegiadas por los docentes en el laboratorio, como el trabajo individual como medio para proporcionar práctica, el uso de las TICE como medio de aprendizaje, el monitoreo y la promoción de la evaluación formativa con el objetivo de que el estudiante confronte el saber que adquiere en el aula con una realidad que le proporcionan estas nuevas herramientas.

Los profesores de la Escuela de Idiomas, además, utilizan las TICE para promover algunas estrategias de aprendizaje para inferir vocabulario, escuchar mejor y, sobre todo, para ir más allá de su papel tradicional de evaluador, promoviendo la evaluación diagnóstica y la evaluación formativa. Esta última con las características expuestas por Arias y Maturana (2005, p. 82): continua, con retroalimentación y con autoevaluación. Queremos resaltar la importancia de este hallazgo ya que los profesores observados han encontrado en las páginas de Internet una herramienta de retroalimentación inmediata casi siempre afectiva o pocas veces cognitiva (p. 69), y en muchos casos de autoevaluación. Encontramos un trabajo sistemático de propuesta de reflexión y autoevaluación bajo la forma de diálogo personalizado, grupal o de reflexión escrita o *bilan*. Es por ello que los seis profesores entrevistados valoran y aprovechan la oportunidad que les brindan las TICE a sus estudiantes para conocer su nivel de lengua. Estas actividades son una práctica frecuente y constante en los seis profesores observados, y en dos casos es una estrategia de enseñanza constante y consciente.

Por su parte, los estudiantes no reportan esta actividad, pero del análisis de sus entrevistas pudimos interpretar la capacidad metacognitiva de automonitoreo de tres de los cinco estudiantes entrevistados, estrategia que podría equipararse al proceso de autoevaluación y que es esencial para el aprendizaje de idiomas.

Por último, dentro de la gran categoría de usos y propósitos de las TICE en la Escuela, encontramos que aunque los profesores no están aún muy conscientes de las potencialidades de estas herramientas, las utilizan y las valoran como estrategias motivacionales en sus clases. Así, una de las potencialidades más reportadas por la literatura aparece en nuestro estudio en los testimonios de los profesores (Ferro, Martínez & Otero, 2009 ; Quesada, 2003, p. 196). En efecto, estos se sirven de las TICE porque creen que motivan a los estudiantes debido a la novedad, la curiosidad y a la variedad de actividades y temas de interés que pueden proponerse con ellas, al igual que a la multicanalidad que estos recursos ofrecen. Los estudiantes, por su lado, no expresan de forma explícita su motivación, pero el hecho de que sean usuarios de estos recursos nos permite afirmar que las TICE los motivan a aprender. Aunque, también, manifiestan su desmotivación por la mala utilización del recurso por algunos de sus compañeros, quienes no realizan las actividades propuestas y se distraen (lo que consideramos en nuestro estudio como *multiactividad negativa*), o por los profesores que proponen actividades que se hubiesen podido realizar en el aula de clase tradicional. Esta realidad pone de presente la necesidad urgente de formación en el tema de todo el cuerpo profesoral o al menos de los profesores a los que se les asignan cursos en el laboratorio y en las salas de computadores.

6.2 Potencialidades de las TICE subutilizadas en el contexto

Los datos también nos demostraron que aunque los profesores usan las TICE para optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje, no son

conscientes aún de muchas potencialidades que ellas ofrecen.

— *La interacción y el uso de las TICE.* La interacción es una potencialidad no reportada ni por los estudiantes ni por los profesores, y tampoco se evidenció en las observaciones. Este aspecto nos parece muy interesante ya que durante las entrevistas pudimos constatar que el concepto de *práctica* que teníamos como intercambio social no era el mismo que utilizaban los profesores pues, para la mayoría, práctica era la oportunidad para que el estudiante se confrontara con él mismo y con lo que sabía al realizar un ejercicio propuesto.

Luego de nuestras lecturas, conocimos experiencias de utilización variadas y también las posibilidades que ofrecen las TICE para favorecer la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras (Berdugo, 2001; Caro & Monroy, 2008; Desbiens, Martin & Cardin, 2004; Erazo, 2008; Lizárraga, 2007; Loaiza, Cancino & Zapata, 2009; Palacios, 2005; Quesada, 2003). No obstante, los profesores de la Escuela no han contado con una capacitación formal en el uso de las TICE que les permita reconocer las maneras en las que su uso puede dejar de ser una experiencia netamente interactiva para pasar a ser una experiencia interaccional y social, donde se desarrollen aspectos de producción oral y escrita esenciales para un buen desarrollo de las competencias comunicativas de los estudiantes de ambos programas. Este aspecto es preocupante, sobre todo en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras, en el que sabemos que el objetivo principal es poder comunicarse o interactuar con el otro. Así, la interacción social entre los estudiantes no se está favoreciendo y desperdiciamos un elemento central para el desarrollo cognitivo (Palacios, 2005, p. 85; Pudelko, Legros, & Georget, 2002, p. 57).

De esta manera, mediante una formación en el uso de las TICE orientada hacia la consecución de experiencias de interacción, el proceso de aprendizaje de los estudiantes se vería enriquecido, resultando obligatoriamente en un mejor desempeño en la lengua extranjera.

— *Multiactividad en el uso de las TICE.* El uso de Internet en el aula de clase incentiva a que los estudiantes se enfoquen en diversas actividades al mismo tiempo, demostrando su capacidad para la *multiactividad*. Este concepto, uno de los hallazgos más importantes de nuestra investigación, es una consecuencia lógica de las posibilidades que ofrece Internet.

Existirían dos tipos de multiactividad. La *multiactividad positiva* se presenta cuando desde la actividad propuesta por el profesor el estudiante puede utilizar todos o muchos de los medios a los que le permite acceder Internet para realizar dicha actividad: por ejemplo, el sitio web de un canal de televisión, una lectura relacionada con el mismo tema, conectarse por chat o Messenger con un nativo para preguntarle del tema, etc. En muy pocas ocasiones, durante las observaciones y en igual medida en las entrevistas, observamos este tipo de multiactividad. Por el contrario, pudimos ver con frecuencia la *multiactividad negativa*, que se manifiesta cuando, paralelamente a la actividad propuesta por el profesor, el estudiante realiza otra u otras actividades auspiciadas por el útil que tiene a disposición. Por ejemplo, mientras el estudiante lee un artículo del cual debe hacer un resumen para el final de la clase, consulta su correo, chatea, descarga un video, etc. Esta multiactividad y la dificultad para controlarla, hace que los profesores tengan dudas de la efectividad de las actividades en el laboratorio o encuentren difícil y extenuante el monitoreo de las mismas. Pensamos, entonces, que para que esta característica se convierta en potencialidad, los profesores deben estar preparados para utilizarla, presentando actividades que permitan una multiactividad positiva que se utiliza para el aprendizaje de lenguas y no como distractora de él.

— *Flexibilización del currículo con el uso de las TICE.* Estas, en sí mismas, son flexibles, ya que con una buena guía, formación y planeación del docente, se pueden adaptar al curso, a los contextos, a los temas, a la habilidad y al nivel de los estudiantes. Así, otra de las potencialidades más recurrentes y que se muestran como retos

para mejorar la experiencia de la Escuela en cuanto al uso de las TICE, es la posibilidad que estas dan de flexibilizar el currículo a través de un mejoramiento en la gestión del tiempo y del espacio, y del respeto por los diferentes ritmos y necesidades de aprendizaje (García, 2008, p. 31).

Con respecto a la flexibilidad espacial y temporal que las TICE le otorgan al desarrollo de los cursos, tanto docentes como estudiantes reconocen que ellas les han ayudado a superar dificultades de este tipo, debido a la posibilidad de extender el aula a otros lugares y momentos, respondiendo a necesidades y gustos personales y, en nuestro caso, a dificultades de orden público. Sin embargo, el aspecto operativo de estos medios y la manera como se organizan las actividades, aún demuestra que cuando hay dificultades de manejo con las TICE o en la planeación pedagógica, estas hacen que la gestión del tiempo se vea afectada y que no se aproveche del modo más correcto este ambiente de enseñanza y de aprendizaje.

Además, más allá del aspecto operativo, en el ámbito de la planeación, los docentes manifestaron que muchos de los criterios para la selección de material y medios son ahora regulados teniendo en cuenta las necesidades e intereses específicos de los estudiantes alrededor de aquello propuesto en los programas. Así, uno de los grandes objetivos de la flexibilidad curricular presentados por Díaz (2007, p. 103) comienza a presentarse: la individualización del aprendizaje, aunque sólo en el ámbito de los temas de interés.

Igualmente, se notó un intento de flexibilización del currículo en el esfuerzo que algunos docentes hacen para que la organización temática de sus clases se adapte al tipo de sitio web y recurso que encuentran diariamente. Sin embargo, durante las observaciones, sólo en casos particulares, el profesor proponía actividades según la necesidad de cada estudiante. Esto se corrobora con la problemática observada de desnivel de lengua en los grupos y que la mayoría de los profesores proponen actividades grupales sin tener en cuenta estas diferencias. La consecuencia directa de estas propuestas es una

mala gestión del tiempo y la desmotivación de los estudiantes que, según su nivel, terminan primero y comienzan a buscar alternativas de actividades personales que llevan a la multiactividad negativa.

Así, con una buena formación del docente se podría flexibilizar el currículo de acuerdo con el ritmo de los estudiantes a través de la realización de actividades de evaluación diagnóstica y formativa con las características antes expuestas y con actividades de remediación especialmente diseñadas. De esta manera, ambos, estudiante y profesor, pueden ver mejorías y avances en el proceso de aprendizaje con un seguimiento más personal y significativo. Los profesores requieren entonces formación para aprender a aprovechar las posibilidades de flexibilización que las TICE le pueden dar a los cursos en la Escuela (López & Miranda, 2007, p. 56).

7. CONCLUSIONES

Este estudio nos muestra la realidad de la utilización de las TICE en la Escuela de Idiomas en los dos programas de pregrado: Traducción Inglés-Francés-Español y Licenciatura en Lenguas Extranjeras. Internet se usa básicamente para el desarrollo de las competencias comunicativas, en particular, las competencias lingüísticas. Así, el profesor mantiene un papel predominante en este ambiente de aprendizaje y su rol de transmisor y organizador de los aprendizajes es apreciado y valorado por los estudiantes.

Los hallazgos nos llevan a constatar que experimentamos un período de transición en el que los profesores adecúan o transfieren sus estrategias y actividades de enseñanza en el aula de clase al laboratorio o al aula multimedia, donde enriquecen sus prácticas pedagógicas con nuevas estrategias como el fomento de la evaluación formativa. En este aspecto, lo más importante sería que los profesores contaran con la posibilidad de hacer esta reflexión en un ambiente de comunidad académica para así favorecer las prácticas pedagógicas y, por ende, los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

En cuanto al tipo de TICE más utilizada, podemos concluir que se trata de Internet, debido a las posibilidades de enseñanza y aprendizaje en lenguas extranjeras que ofrecen algunas de sus características, especialmente la multicanalidad. El PC se usa como un recurso hipermedial y los materiales que de allí se obtienen son valorados tanto por los profesores como por los estudiantes, y están subsanando uno de los problemas graves de ambos programas en la Escuela: la falta de materiales auténticos, de calidad y actualizados.

Es inminente la necesidad de formación continua de los profesores, no sólo en los aspectos técnicos de las TICE, sino, sobre todo, en los aspectos metodológicos de su uso en la educación, ya que la existencia o el equipamiento de las instituciones educativas con nuevas tecnologías no es garantía de que ellas se empleen de la mejor manera posible, más aún cuando los actores principales, en este caso los profesores, tienen la visión de que las TICE se imponen como una innovación tecnológica que muchas veces les es ajena.

Proponemos, entonces, que desde la Escuela se asuma la introducción de las TICE en los programas como una innovación curricular y no meramente tecnológica, que amerita una reflexión pedagógica y didáctica seria y constante de la comunidad académica (Palacios, 2005, p. 85; Quesada, 2003, p. 197).

También se hace necesaria y urgente una reflexión de la comunidad de la Escuela sobre la manera como se afrontarán los cambios y las exigencias de toda índole que se le hacen a la Universidad y que, como difusores de lenguas, nos atañen directamente. Las demandas constantes de ampliación de cobertura por el Estado, las peticiones de extender horarios y diversificar la oferta que nos hacen los estudiantes deben ser puntos de partida para tratar de encontrar respuestas a estas demandas. Es de anotar que en el *Plan de Acción de la Escuela 2009-2012* (Giraldo, 2009), se eligió la flexibilidad como una prioridad para los próximos años. La administración espera, entonces, que los programas se flexibilicen y que la inversión en recursos tecnológicos sea efectiva y

rentable.

Conociendo los orígenes, los objetivos y las consecuencias que la aplicación del concepto de flexibilidad tiene, la comunidad académica de la Escuela debe afrontar este período con responsabilidad y sentido crítico, ya que la flexibilidad que nos propone el mercado es una formación de virtualidad, de tecnificación de las profesiones, de adaptación a la demanda, de eficacia, movilidad y autonomía, muchas veces entendida como individualismo. Es importante preguntarse: ¿estamos de acuerdo con esta visión o qué otro tipo de formación que responda a las necesidades deseamos proponer?

Al respecto, es importante que la comunidad académica de la Escuela reflexione teniendo en cuenta que debemos formar profesionales con conciencia social, que sean capaces de enfrentarse a un mundo donde su conocimiento hace parte del capital digital, que será cada vez más mercantilizado. Profesionales que puedan defender la diversidad lingüística, tendiente a desaparecer a favor de una *lengua franca* mundial que sólo facilitaría las transacciones comerciales.

En este orden de ideas, nos parecería suficiente si en la Escuela logramos responder a satisfacción las preguntas básicas propuestas por el doctor Mario Díaz Villa (2007): “¿En interés de quién y para qué propósitos la flexibilidad? ¿Flexibilidad en relación con qué? ¿Por qué queremos construir instituciones flexibles?” (p. 77). Podemos también concluir que, a la hora de propender por la flexibilidad de currículo, no sólo el referente TICE debe ser el primordial.

REFERENCIAS

- Alonso, J., Gutiérrez, D., López, V. & Torrecilla, J. (1998). *El mundo de la enseñanza asistida por ordenador en educación primaria*. Recuperado de <http://www.uclm.es/profesorado/ricardo/WEBNNTT/Bloque%202/EAO.htm>
- Andrade, H. & Gómez, L. (2009). *Tecnología informática en la escuela*. (4ª edición). Bucaramanga, Colombia: Universidad Industrial de Santander.
- Arias, C. & Maturana, L. (2005). Evaluación en lenguas extranjeras: discursos y prácticas. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 10(16), 63-91.
- Bell, J. (1993). *Doing your research project. A guide for first-time researchers in education and social science*. Londres, Inglaterra: Open University Press.
- Berdugo, M. (2001). Integración de tecnologías multimedia en la enseñanza de lenguas. *Lenguaje*, 28, 84-107.
- Caro, E. & Monroy, M. (2008). Relación de los ambientes hipertextuales de aprendizaje gráfico y sonoro, con los estilos de aprendizaje verbal y visual. *Revista Avances en sistemas e informática*, 5(2), 93-98.
- Choplin, H. (2002). Entre innovation et formation ouverte, les "nouveaux dispositifs de formation. *Education Permanente*, 152, 7-18.
- Consejo de Europa. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Ligugé, Francia: Les Editions Didier.
- Correa, J., Lopera L. & Vélez, L. (2002). *Impulso al proceso de integración educativa de la población con discapacidad a los centros de educación inicial y preescolar*. Medellín, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Creswell, W. (2007). *Qualitative inquiry research design*. Thousand Oaks, Estados Unidos: Sage Publications Incorporated.
- Cuq, J. (2003). *Dictionnaire de didactique du français*. París, Francia: CLE International.
- Desbiens, J, Martin, D. & Cardin, J. (2004). Enseigner par projet en laboratoire d'informatique: caractéristiques, défis et enjeux. En Desbiens, J., Cardin, J., Martin, D., & Rousson, V. (Dir.). *Intégrer les TIC dans l'activité enseignante. Quelle formation? Quels savoirs? Quelle pédagogie?* (pp. 22-252). Quebec, Canadá: Presses de l'Université de Laval.
- Díaz, M. (2002). *Flexibilidad y educación superior en Colombia* (2ª edición). Bogotá, Colombia: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior.
- Díaz, M. (2007). *Lectura crítica de la flexibilidad. Vol. 1. La educación superior frente al reto de la flexibilidad*. Bogotá, Colombia: Magisterio.
- Díaz, A., González, A. & Pulido, M. (2005). *Modelo pedagógico de la Escuela de Idiomas de la Universidad de Antioquia*. Medellín, Colombia: Imprenta Universidad de Antioquia.
- Erazo, E. (2008). El asunto de la mediación tecnológica en los procesos de aprendizaje y de enseñanza. *Revista Perspectivas Educativas*, 1, 121-134.
- Fernández, C., Baptista, P. & Hernández, R. (2003). *Metodología de la investigación*. Santiago de Chile, Chile: McGrawHill.
- Ferro S., Martínez, A. & Otero, M. (2009). Ventajas del uso de las TICS en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la óptica de los docentes universitarios españoles. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnologías Educativas*, 29. Recuperado de http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec29/edutec29_ventajas_TIC_docentes_universitarios.html
- Flores, J. (2008). Web 2.0. *Revista Latinoamericana de Comunicación CHASQUI*, 101, 75-81.
- Frodden, C. & Correa, D. (2000). *La autonomía en el proceso de aprendizaje del inglés como lengua extranjera: un estudio de perfiles y prácticas de estudiantes y profesores*. Manuscrito sin publicar.
- García, N. (2008). *Currículo y flexibilidad curricular. ¿El currículo: sendero o territorio?* Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.
- Giraldo, J. (2009). *Plan de acción Escuela de Idiomas 2009-2012*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia. Recuperado de <http://www.udea.edu.co/portal/page/portal/SedesDependencias/Idiomas/B.InformacionEscuela/B.DireccionamientoEstrategico/C.PlanAccion>
- González, C. (2009). Herramientas Web 2.0 y accesibilidad a sitios web para la apropiación social de conocimiento en una ciudad educadora. *Revista Universidad EAFIT*, 45(153), 26-37.
- González, A., Pulido, M. & Díaz, A. (2005). *Modelo pedagógico de la Escuela de Idiomas de la Universidad de Antioquia*. Medellín, Colombia: Imprenta Universidad de Antioquia.
- Hirschsprung, N. (2005). *Apprendre et enseigner avec le multimédia*. París, Francia: Hachette.
- Jaramillo, J. (2003). La universidad pública que queremos para el siglo XXI: las comunicaciones y los medios en el marco de la educación. *Debates*, 35, 48-53.

- Karsenti, T. & Larose, F. (Dir.). (2001). *Les TIC... au cœur des pédagogies universitaires. Diversité des enjeux pédagogiques et administratifs*. Québec, Canada: Presse de l'Université du Québec.
- Loaiza, N., Cancino, M. & Zapata, M. (2009). Las TIC y los estilos de aprendizaje en la clase de francés como lengua extranjera. *Lenguaje*, 37(1), 179-206.
- Legros, D. & Crinon, J. (2002). *L'intégration pédagogique et institutionnelle des TIC. Psychologie des apprentissages et multimédia*. París, Francia: Armand Colin.
- Legros, D., Maître, E. & Talbi, A. (2002). Les théories de l'apprentissage et les systèmes multimedia. En *L'intégration pédagogique et institutionnelle des TIC en Psychologie des apprentissages et multimédia* (pp. 23-39). París, Francia: Armand Colin.
- Lizárraga, C. (2007). Uso de software libre y de Internet como herramientas de apoyo para el aprendizaje. *RIED*, 10(1), 83-100.
- López, E. & Miranda, M. (2007). Influencia de la tecnología de la información en el rol del profesorado y en los procesos de enseñanza-aprendizaje. *RIED*, 10(1), 37-50.
- Louis, R., Jutras, F. & Hensler, H. (1996). Des objectifs aux compétences: implications pour l'évaluation de la formation initiale des maîtres. *Revue Canadienne de L'éducation*, 21(4), 414-432.
- Mangenot, F. (s. f.). *Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement/apprentissage du FLE-Tours*. Poitiers, Francia: Centre National d'Enseignement à Distance.
- Méndez, A. (2005). *Terminología pedagógica específica al enfoque por competencias: el concepto de competencia*. Recuperado de <http://www.redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/COMPETENCIAS/TERMINOLOGIA.pdf>
- Mesa, A. (2001). *Eureka inglés-español: diccionario enciclopédico actualizado*. Medellín, Colombia: Ditel.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. *Decreto 3870 de 2 de noviembre de 2006*. Recuperado de http://www.presidencia.gov.co/prensa_new/decretoslinea/2006/noviembre/02/dec3870021106.pdf
- Palacios, S. (2005). Variables psicodidácticas de las nuevas tecnologías. *Revista de Psicodidáctica*, 10(2), 81-96.
- Pudelko, B., Legros, D. & Georget, P. (2002). Les TIC et la construction des connaissances. En D., Legros & J. Crinon (Dir.) *Psychologie des apprentissages et multimédia* (pp. 40-62). París, Francia: Armand Colin.
- Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement de langues*. París, Francia: CLE International.
- Quesada, A. (2003). Nuevas tecnologías de la información y la comunicación: integración en el aula de idiomas. *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*, 29(2), 193-199.
- Ramonet, I. (2003). Impacto de la globalización en los países en desarrollo. *Debates*, 35, 9-15.
- Roberto, J. (s. f.). *La adquisición de segundas lenguas en ambientes virtuales*. Recuperado de http://www.cuadernoscervantes.com/multi_47_adquisicion.html.
- Salamanca, A. (2001). *Otro mundo es posible... ¡y necesario! Alternativas frente a la globalización neoliberal y para la mundialización democrática*. Barcelona, España: Editorial Mediterrània.
- Tardif, J. (2008). Desarrollo de un programa por competencias: de la intención a su implementación. (Corvalán, Ó. trad.). *Pédagogie collégiale*, 16(3), 2003, 36-45. Recuperado de <http://www.educandus.cl/ojs/index.php/fcompetencias/article/viewPDFInterstitial/8/5>
- Upegui, M. (2009). *La flexibilidad curricular y el contexto socioeconómico*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.
- Uribe, A., Preciado, J., Pineda, M., Arroyave, M., Ramírez, G. & Valderrama, A. (2008). Internet en la Universidad de Antioquia: apreciaciones de los administradores de salas de cómputo y webmaster de la Universidad. *Revista Avances en Sistemas e Informática*, 5(2), 47-54.
- Voller, P. (1997). Does the teacher have a role in autonomous language learning? En Benson, P., & Voller, P. (Eds.), *Autonomy and independence in language learning* (pp. 98-133). Nueva York, Estados Unidos: Longman.
- Zubiría, J. (1999). *Tratado de pedagogía conceptual*. Bogotá, Colombia: Instituto Merani.

How to reference this article: Ardila, M., Becerra, L., & Cañas, N. (2012). Maestro, traductor y tecnologías de la información y la comunicación en la Escuela de Idiomas de la Universidad de Antioquia: realidades y retos. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 17(1), 61-79.