

El laboratorio de lengua: una experiencia creativa con TIC en formación docente

A language lab: a creative chance to use ICT in teacher education

Karina Bilhalva y Sergio Blanché

Centro Regional de Profesores del Centro. Florida, Uruguay
E-mail: traductora-karina@hotmail.com; versester@gmail.com

Resumen

Este artículo describe una experiencia llevada a cabo desde 2011 en el Centro Regional de Profesores del Centro de la ciudad de Florida, Uruguay, relativo al uso de tecnología en la enseñanza y el aprendizaje de Fonética y Fonología de la Lengua Inglesa. La incorporación de la tecnología en un contexto particular permitió mejorar la oferta de enseñanza para la formación del profesorado. Se describen los desafíos institucionales que atravesó el proyecto.

Palabras claves: tecnología; educación; formación docente; fonética; fonología.

Abstract

Successful avant-garde experience –going through since 2011– in a Teacher Education Programme at Centro Regional de Profesores del Centro in Florida, Uruguay, regarding the use of technology in order to teach and learn Phonetics and Phonology of the English Language. Its authors' main aim is to invite readers to weigh the scope of change in education from a realistic perspective.

Keywords: technology; education; teacher training; phonetics; phonology.

Fecha de recepción: Marzo 2015 • Aceptado: Mayo 2015

BILHALVA, K. y BLANCHÉ, S. (2015). El laboratorio de lengua: una experiencia creativa con TIC en formación docente. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 10 (6), pp. 91-104.

Introducción

El cambio educativo depende de lo que el profesorado haga y piense, es tan simple y tan complejo como eso. Sería todo mucho más fácil si pudiéramos legislar cambios en la manera de pensar
Michael Fullan, 2002

Resulta interesante comenzar con esa frase de Fullan (2002), ya que resume en buena medida el sentir acerca del cambio educativo, que fue faro del presente proyecto. En su obra “Los nuevos significados del cambio en la educación” puntualiza la existencia de al menos tres dimensiones o componentes que se pueden poner en juego a la hora de hablar de innovación educativa: la dimensión relativa a los materiales o recursos didácticos, ya sea nuevos o revisados; la dimensión referente al posible uso de nuevos enfoques didácticos (nuevas estrategias o actividades docentes), y por fin la posible alteración de las creencias, es decir la alteración de las teorías subyacentes y presuposiciones pedagógicas. Ningún cambio que se precie de tal puede dejar de lado estas tres dimensiones, en particular esta última. Por ello la incorporación de tecnología en el trabajo áulico implica necesariamente un cambio en estas tres dimensiones. Es verdad que es posible incorporarla para llevar a cabo tareas tradicionales, pero es igualmente cierto que en la puesta en práctica de dicha incorporación es también posible cambiar el enfoque didáctico y, al hacerlo, replantearse las teorías que subyacen en la labor docente. Con esa intención, se desarrolló un laboratorio de informática para apoyar la enseñanza de la lengua inglesa en un profesorado de inglés de Uruguay. La relevancia de la inclusión de este laboratorio en nuestras prácticas solo se aprecia si comprendemos el contexto y las problemáticas que atraviesa la institución y que se describen a continuación.

Fundamentación político pedagógica de la innovación propuesta

Sería difícil, sino imposible, fundamentar la experiencia tecnológica del “Language Lab” sin mencionar la implementación del plan One Laptop per Child (OLPC) o “Un Computador por Niño X.O”¹, lanzado en 2007 por el Presidente Tabaré Vázquez. El lanzamiento del mentado plan no es menor, puesto que nace de una voluntad política para mejorar el acceso tecnológico de la población, mediante la distribución de una “X.O” entre todos los alumnos de enseñanza primaria, sin costo para el beneficiario. La primera institución en recibirlas fue la escuela de Cardal, Florida, departamento donde se encuentra el CeRP Centro.

Luego el plan se extendió –no sin antes hallar muchas críticas, como también obstáculos– a secundarias, a la Universidad del Trabajo de Uruguay (UTU), a Centros Regionales de Profesores y al Instituto de Profesores Artigas (IPA). El recurso tecnológico ya se encontraba entre el alumnado, el problema era ahora saber qué hacer con este.

A pesar de la impronta nacional de introducir las computadoras en las aulas de los niños y docentes en formación, paradójicamente la carga horaria destinada a la asignatura denominada Informática, dentro de la carrera de Profesorado, se ha reducido sistemáticamente desde 2008. Esta decisión se fundamenta básicamente en el cambio y desarrollo constante de

1 Se trata de una computadora subportátil fabricada por la empresa Quanta Computer. En Uruguay reciben el nombre popular de “Ceibalita”

nuevas tecnologías que hacen imposible dominarlas todas a cabalidad. Si bien se reconoce la veracidad de esta afirmación, nos preguntamos ¿Cómo es posible que el docente egresado de los institutos de formación docente pueda incorporar a sus rutinas de enseñanza la tecnología si no ha tenido oportunidades de hacerlo durante su proceso formativo? A este respecto el “Language Lab” ofrece oportunidades de este tipo.

Partiendo de una realidad compleja, en el año 2009, con muchas carencias en cuanto a la disponibilidad de materiales adecuados para llevar adelante los cursos, se fueron implementando diversas acciones para mejorar el acceso a los mismos, entre ellas las que dieron origen a la creación del “Language Lab” (instalación de software en sala de informática, préstamos de libros y otros materiales de colegas de instituciones vecinas, búsqueda online de instrumentos apropiados, asistencia a cursos de formación en el uso de las herramientas tecnológicas, por ejemplo).

La enseñanza de la lengua extranjera con tecnología

Aun suponiendo que hubiera acuerdos, al menos tácitos, entre todos los actores involucrados en el cambio educativo (llámense: padres, alumnos, docentes, administrativos, autoridades, políticos, etc.), suficientes como para justificar la inclusión de la Tecnología Educativa entre los fines principales de la educación, y aun cuando se percibe su importancia en general, y en particular la importancia de la incorporación del uso de TIC en el aula, hecho que se ve reflejado en los lineamientos establecidos por sucesivas políticas educativas, todavía no existen pautas claras, probadas, debidamente sistematizadas, en cuanto a cómo integrarlas a la educación. De hecho, en la publicación “Estándares para la educación de docentes de lenguas extranjeras en Uruguay” (2010), divulgado por la Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente, Consejo Directivo Central, Administración Nacional de Educación Pública, en su 3° dominio (de la Enseñanza), #3c (Uso adecuado de recursos y tecnologías para la enseñanza de lenguas extranjeras y contenidos curriculares), se establece que los futuros docentes deben conocer la variedad de recursos y tecnologías disponibles, y ser capaces de seleccionarlos, adaptarlos y utilizarlos eficazmente en la enseñanza de la lengua y de contenidos curriculares. Incluso se incorporan descriptores de desempeño que intentan medir lo que significa alcanzar el estándar o superarlo. Sin embargo, no se especifica en lo absoluto cómo será el docente capaz de crear, seleccionar y adaptar recursos tecnológicos. ¿Siguiendo qué criterio? ¿De qué forma?

Quizás sea por este motivo que docentes de todos los subsistemas en realidad no los utilizan, dejando de lado todo tipo de consideraciones económicas, psicológicas, políticas y sociológicas. En una encuesta llevada a cabo en el Centro Regional de Profesores del Centro (Florida) en 2009 (Bilhalva y García, 2010), un alto porcentaje de los docentes admitían que aunque les gustaría hacer uso de la X.O, en verdad no sabían cómo. A su vez, aunque la gran mayoría de ellos sea usuario de tecnología a nivel personal, dicho conocimiento no es directamente transferible al aula: el solo hecho de poseer conocimiento pedagógico suficiente no significa que ambos conocimientos se articulen sencillamente para su incorporación al trabajo de aula. Es necesaria cierta reflexión al respecto.

En particular, en lo que refiere al proceso de enseñanza-aprendizaje de fonética y fonología de la lengua inglesa, la mayor parte de la bibliografía da cuenta de la necesidad de la utilización de

tecnología –desde el cassette y el grabador de otros tiempos hasta los más complejos programas de análisis acústicos de nuestros días—. Incluso aquellos autores como Adrian Underhill (2005) en su libro *“Sound Foundations”*, de corte didáctico, ejemplifica numerosas actividades que requieren el uso de tecnología para su concreción. En todos los casos, sin embargo, se da por sentado no solo el acceso a las TIC para la enseñanza y aprendizaje en este campo, sino también su inclusión en la didáctica de la fonética y fonología, sin reflexión alguna acerca de los fundamentos pedagógicos en los que se apoyan dichas prácticas mediadas por TIC.

Es por ello que el modelo TPACK (“Technological Pedagogical Content Knowledge”, Conocimiento Tecnológico Pedagógico del Contenido) puede ser la respuesta para aquellos docentes que, una vez habiendo reflexionado acerca del uso de Tecnología, están convencidos de su incorporación en educación.

El término TPCK o TPACK, acuñado por Koehler y Mishra (2008), que no es más que la extensión del concepto de Shulman (1986) de “pedagogical content knowledge” o conocimiento pedagógico integrado a un saber en particular, supone un conocimiento altamente especializado por parte del docente, que ocurre en la intersección de sus saberes acerca de los contenidos curriculares en juego, pedagogía y tecnología. Esto implica no sólo saber cómo seleccionar material de un área determinada, sino saber cómo utilizarlo de forma pedagógicamente adecuada, cómo seleccionar y utilizar tecnologías que comuniquen un tipo específico de conocimiento en situaciones de enseñanza-aprendizaje específicas. A su vez, cada uno de estos saberes ha sido moldeado por múltiples factores dependientes del contexto, tales como la cultura, el nivel socioeconómico y la estructura organizacional de la institución en la que se desempeñe.

En lo que respecta concretamente a Fonética y Fonología, existen múltiples autores que han advertido la necesidad de elaborar listados de diferentes características, siguiendo distintos criterios, de registrar las clases de actividades o consignas que puedan llevarse a cabo en esta materia. No obstante, hasta el momento no obra, a mi saber y entender, taxonomía alguna ordenada con arreglo al modelo TPACK para la enseñanza de Fonética y Fonología. Dicha taxonomía podría servir de ayuda a profesores de la lengua extranjera en la planificación de actividades que procuren apoyar al educando en la mejora de su pronunciación.

Siguiendo algunos autores, el éxito de la propuesta de enseñanza consiste primordialmente en cambiar el foco de atención a la hora de planificar. Cuando la planificación se produce en torno a qué tecnología utilizar, la instrucción se vuelve “technocentric” (centrada en la tecnología), como plantea Seymour Papert (1990), focalizada en la tecnología a utilizar más que en los alumnos que intentan utilizarla. Las experiencias de estas características, agrega, raramente dan lugar a aprendizajes que alcancen los mínimos estándares. No se trata de poner a la pedagogía y la didáctica al servicio de la tecnología, sino todo lo contrario.

Harris y Hofer (2009), basándose en las prácticas de planificación de los docentes, ofrecen una forma sistematizada de organizar la selección e integración de las tecnologías y sus correspondientes estrategias de enseñanza-aprendizaje. Su trabajo consiste en el desarrollo colaborativo de una taxonomía de tipos de actividades de aprendizaje divididas en seis áreas curriculares para primaria

y secundaria: lectoescritura, lengua inglesa, matemática, ciencia, humanidades y lenguas extranjeras, que conjugan esos tipos de conocimiento que posee el docente. La utilidad de dicho listado de actividades, no reside fundamentalmente en su contenido específico, es decir, en la descripción de la actividad unida a las posibles tecnologías que pueden colaborar en el cumplimiento del fin para el que el docente seleccionó esa actividad en particular, sino en la combinación de tales actividades para diseñar experiencias de aprendizaje elaboradas en torno a un proyecto, una unidad, o simplemente una clase. Si los fines de la educación y los objetivos de las actividades han sido seleccionados en forma adecuada, si las decisiones pedagógicas han sido tomadas de acuerdo con las realidades de los alumnos situados en su contexto, y si las actividades y su correspondiente evaluación han sido seleccionadas para alcanzar dichos objetivos en dichas realidades, entonces la planificación de las experiencias de aprendizaje se simplifica. Claro está, que el docente deberá estar familiarizado con las oportunidades y limitaciones educativas de las herramientas tecnológicas a su alcance, lo que forma parte de su conocimiento tecnológico-pedagógico, como fuera explicado anteriormente. Estas taxonomías se centran en los procesos y resultados del aprendizaje, más que en las tecnologías que intervienen en la creación del mismo.

¿A quiénes involucra la innovación?

El laboratorio “Language Lab” se ofrece para todos los alumnos de Profesorado de Inglés en la asignatura Fonética en el CeRP Centro (Florida, Uruguay), haciéndolo extensivo fuera del horario asignado de clase, así como incluyéndolo en sus prácticas con alumnos de educación media.

Los grupos de alumnos beneficiarios de esta propuesta son reducidos en número, provenientes en muchos casos del interior de la región, de localidades como: Sarandí Grande, Paso de los Toros, Rodríguez, 25 de Mayo, etc., quienes generalmente han tenido poco acceso a clases particulares de inglés antes de llegar al CeRP, (a diferencia de aquellos que residen en la capital), por lo que su dominio de la lengua no se ha desarrollado en plenitud. En el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas poseen en general un nivel B1 o inferior, cuando al menos deberían poseer un nivel B2.

Debido a la distancia a sus hogares, los alumnos tienen la oportunidad de residir muy cerca de la institución a través de diversos planes de becas, que entre otros beneficios les permita acceder al “Language Lab” fuera del horario de clase.

En realidad se trata de una propuesta capaz de ser extensiva a cualquier alumno/docente de profesorado de lengua extranjera, cualquiera sea su sexo, raza, nivel socio-cultural, con una única condición: ser alumno en formación docente.

Sin embargo, es importante destacar que cuando los Centros Regionales se crearon en Uruguay, entre 1995 y el año 2000, uno de sus objetivos principales fue la inclusión de aquellas personas que, residiendo en las áreas más alejadas del territorio, no tenían acceso a la educación terciaria. Hasta ese momento los servicios educativos de ese nivel se encontraban monopolizados en Montevideo, a través del IPA (único centro avalado por ANEP para formar profesores) y la Universidad de la República (UDELAR) junto a sus pares privadas.

El CeRP Centro (Florida) nació en el año 2000, pero el profesorado de Inglés se ofrece de forma presencial a partir del 2008 en esa institución). Ese año el grupo formado se pobló fundamentalmente de mujeres de mediana edad que no habían tenido la chance de viajar a Montevideo para estudiar, aunque en muchos casos ya ejercían como docentes en enseñanza media pese a su falta de formación profesional. Aunque la educación es gratuita tanto en el IPA como en la UDELAR, no estaban dadas las condiciones socio-económicas para que muchos individuos se trasladaran hacia la capital del país. El principio motor de la creación de los CeRP fue y, sigue siendo, democratizar el acceso a una educación terciaria de calidad para todos los ciudadanos del país, sin importar su origen. Ese principio aún rige la existencia del CeRP, es decir que, de no existir, la gran mayoría de los alumnos no podría continuar estudiando una vez finalizada la educación media. Hoy en día, la mayoría de ellos son jóvenes de entre 18 y 20 años en 1º, provenientes de localidades alejadas dentro del departamento de Florida, así como de departamentos cercanos como Durazno, Tacuarembó, Canelones y Flores.

Inicios y desarrollo del “Language Lab”

La situación tiene lugar en el Centro Regional de Profesores del Centro (CeRP), en la ciudad de Florida, Uruguay. Este centro, dependiente del Consejo de Formación en Educación (CFE) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), es una institución que ofrece formación a futuros docentes del interior del país, así como residencia en los casos de aquellos alumnos que viven en poblados alejados sin acceso a servicios educativos de nivel terciario. A fines del 2011 el centro educativo referido tenía previsto recibir computadoras de última generación para renovar la sala de informática. Se hacía necesario reubicar las antiguas computadoras cuyo hardware era aún pasible de reestructuración para continuar cumpliendo funciones. Desde el 2009, las clases de Fonética y Fonología del centro habían hecho uso de las computadoras de biblioteca y sala de informática, pero, frente a un uso creciente del mencionado recurso, por parte del resto de los profesorados, se hizo cada vez más difícil acceder al mismo durante el 2011. Es así que la Dirección plantea la posibilidad de reutilizar cuatro de las máquinas en lo que a posteriori se acordaría en llamar “Laboratorio de Lenguaje” o “Language Lab”.

Para la instalación y armado del mismo se necesitó la experiencia y el conocimiento del profesor encargado de la sala de informática, que por tal motivo conocía a cabalidad los programas que utilizaba el departamento de inglés, en particular en las clases de Fonética. Cabe señalar que, desde el 2009, siempre se contó con el apoyo técnico del mencionado profesional en lo que refería a instalación de software específico y asesoramiento continuo, siendo asimismo responsable del mantenimiento del laboratorio desde el momento de su instalación. Las ideas requieren de personas que realicen acciones concretas para su materialización. Una vez elegidos los materiales y el lugar físico en el que se implementaría el laboratorio, era necesario montarlo. En ese sentido las computadoras fueron dispuestas del modo más eficiente dadas las características físicas del salón destinado a tales efectos. Sin embargo, al no contar el instituto con suficientes salones para las clases, dicho espacio debió ser compartido con otras asignaturas.

A primera vista la instalación de las computadoras en el salón de clases designado para ello parecería un hecho neutro, sin embargo, activó un momento de conflicto institucional. Suscitó

diversas respuestas, en su mayoría negativas. En principio las computadoras se dispusieron en el que sería luego su lugar, a la espera de la llegada del electricista que pudiera conectarlas, pero al día siguiente las mismas se encontraban amontonadas en la mesa más alejada. Se volvieron a reubicar, para ser nuevamente “desarmadas” a la semana siguiente, por lo que se volvieron a disponer en sus lugares, no sin antes averiguar alguno de los motivos que habían dado lugar a tal actitud.

Los argumentos de los propios alumnos de formación docente fueron básicamente dos: que en la mayoría de sus clases no se utilizaba la computadora, y que las mesas y sillas no se encontraban de frente al pizarrón.

Estos argumentos no sólo ejemplificaban claramente un rechazo a priori a la inclusión de la tecnología en el aula, sino que dejaban ver una postura hacia el modelo educativo tradicional que perpetúa la figura del docente como portador de todo el conocimiento, quien debe estar al frente del salón, y la del alumno como un mero receptor pasivo.

Luego de varios intercambios se pudo alcanzar acuerdos en la utilización de ese espacio físico. El principal, sin lugar a dudas, el respeto al trabajo del otro: nadie tiene derecho a modificar en forma alguna aquella tarea o archivo creado por su par. No obstante, se requirió la inclusión de algunos bancos de frente al pizarrón, para quienes preferían esa disposición, así como la presencia de la dirección, que sin imponer, demandaba la existencia de acuerdos. Comprobamos que el cambio nunca puede ser impuesto, debemos adherir a él libremente, y así ocurrió. Al año siguiente, con la construcción de nuevos salones, se lo destinó finalmente como “Language Lab” para todos los cursos de Inglés, de 1° a 4°, que desearan hacer uso del mismo.

Objetivo general de la innovación

Tras una reflexión acerca de los propósitos de la inclusión de la tecnología en el aula, y de la doble función que cumple el docente en formación docente al facilitar la formación de alumnos/futuros docentes, quienes a su vez podrán ser usuarios creativos en sus prácticas educativas, se decide poner en funcionamiento el “Language Lab”, facilitando así el acceso tanto para las clases presenciales como la disponibilidad fuera de turno.

El propio diseño de la sala obliga al docente a replantearse su rol y su enfoque pedagógico hacia las propuestas didácticas a llevar adelante.

No se trata de incluir la tecnología per-se, sino desde una visión humanizadora que vuelve al alumno protagonista de su propio aprendizaje, y al docente guía y jerarquizador de los contenidos del curso en una relación dialógica en la que los participantes se encuentran en relación de igualdad, mediada o no por la tecnología, que tiene a su vez la virtud de derribar las paredes del aula llevando el aprendizaje a otros lugares no solo físicos sino también virtuales.

En definitiva, lo que se busca no es sólo producir un impacto en los alumnos de hoy sino en el docente del mañana, un impacto que derribe las viejas concepciones sobre educación y modifique sus creencias desde el quehacer cotidiano.

Objetivos y acciones específicas

Primeramente es necesario definir lo que se entiende por “Language Lab” en general, y lo que abarca el “Language Lab” de CeRP Centro específicamente.

Según la definición de lenguaje tomada del diccionario de la Real Academia, el término comprende algo más que la práctica oral de la lengua extranjera; asimismo, el “Language Lab” tal y como fue concebido en CeRP Centro incluye no sólo los medios audiovisuales que permitan la ejercitación oral de la lengua, sino también varias aplicaciones para el análisis y la creación de textos en su significación más amplia. Los principales recursos se detallan en la sub-sección a continuación.

En definitiva, el objetivo de un “Language Lab” es mejorar la competencia comunicativa del hablante de la lengua extranjera. Este artículo pretende argumentar acerca del uso de este conjunto de recursos tecnológicos que engloba un “Language Lab”, y su impacto en el aprendizaje.

Se hace difícil explicitar una acción específica que lleve al cumplimiento de este objetivo, sino que el conjunto de las acciones llevadas a cabo en este lugar conducen a la concreción del mismo. A continuación, se pasan a detallar algunos de los recursos utilizados y de las acciones llevadas a cabo a modo de ejemplificación. No se trata de una taxonomía de actividades que abarque la totalidad de las acciones posibles, ya que el límite va a estar impuesto por los propios usuarios, su interés y su creatividad.

Más específicamente, en lo que hace a la Fonética y Fonología de la Lengua se utilizan aplicaciones como: Audacity o Praat. Ambos programas son para multiplataforma, de código abierto, gratuitos y de libre distribución; con lo que esto significa a la hora de democratizar el acceso a la tecnología.



Figura 1. Alumnas utilizando “Language Lab”.

En el caso de Praat, a su vez, se trata de un software de amplios propósitos. En efecto, permite hacer análisis acústico, síntesis articulatoria, procesamiento estadístico de datos, edición de señales de audio, etc. Por ejemplo, se utiliza para grabar y analizar la entonación (pitch), cuya variación aparece graficada en color azul sobre el audiograma, lo que favorece una comprensión más acabada del tema, fundamentalmente en Fonética 1 y 2. Otra aplicación utilizada es Phonetizer. Se trata de una herramienta que permite transcribir textos a símbolos fonéticos, simplemente con escribirlos en el recuadro correspondiente y dar un click. Está disponible tanto para inglés británico como americano.

Aparte de los textos de consulta, como los diccionarios, se pueden instalar materiales específicos para la enseñanza de la lengua inglesa, que no son más que software educativo diseñado específicamente para esta materia.

El otro gran recurso es Internet, con todo lo que ello implica: recursos multimedia, audio, videos y textos auténticos (con la relevancia que este aspecto tiene para la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera), e-mail, redes sociales, juegos online, y la posibilidad de buscar y descargar programas al ordenador, así como participar en blogs, wikis, etc., y así ser autores, creadores de material.

Se podrá cuestionar el grado de innovación, dado que ninguno de los recursos (salvo el Praat en Uruguay) parece ser revolucionario en modo alguno, aunque el CeRP del Centro sea la única institución de formación docente en nuestro país que cuenta con un “Language Lab” que es utilizado como parte central de la asignatura Fonética y Fonología. Sin embargo, lo innovador no es el recurso en sí, sino que su uso se lleve a cabo de forma tal que contribuya a desarrollar el espíritu crítico del usuario. Es pertinente en este momento aclarar algo sobre las actividades a llevar a cabo en el “Language Lab”: si bien a primera vista podrían parecer, e incluso llegar a ser, vacías y carentes de significado, repetitivas o hasta automatizadas, la postura frente a las acciones allí llevadas a cabo, que también se pretende de los alumnos, siempre ha sido una postura crítica. La actividad (cualquiera sea de las antes mencionadas) jamás comienza en el “Language Lab” propiamente dicho, sino que surge del trabajo en el aula. Tampoco termina allí, ya que muchas veces son el puntapié inicial para nuevas discusiones y actividades. La clave está en que cada uno sepa por qué y para qué hace lo que hace. Por ejemplo, no se trata de grabar y repetir indiscriminadamente porque aquello a repetir es “mejor”, o, peor aún, porque alguien dice que es mejor. Por el contrario, se trata de comparar los diversos acentos, analizando sus características sin sobrevalorar a uno sobre otros, pero también sin desvalorizar a ninguno, en la búsqueda de rasgos comunes que permitan adquirir la mayor inteligibilidad, fluidez y claridad en la pronunciación de la lengua extranjera. Se trata de utilizar las redes sociales para extender los vínculos puertas afuera del local escolar, y de crear lazos con otros profesorado dentro y fuera de la institución. Se procura utilizar las grabaciones para la auto y co-evaluación, así como comprender a cabalidad, por ejemplo, cómo el modificar la entonación de una frase en particular puede modificar lo que se pretende significar, y ser capaces de lograrlo a través de la ejercitación y el análisis de los audiogramas. Luego, no menos importante, ser capaces –con la ayuda del medio tecnológico– de evaluar el propio desempeño².

En definitiva, se trata de hacer realidad lo que tantas veces predicán los docentes: que la práctica educativa esté realmente centrada en el educando, y que la misma sea verdaderamente significativa. El estudiante de Profesorado de Inglés es un alumno preocupado por su pronunciación, ya que siente una gran responsabilidad debido a que en los escenarios en los que le tocará ejercer, con una población sociocultural y económica carente, el docente muchas veces se transforma en el único modelo de pronunciación a imitar; por tanto el trabajo en Fonética y Fonología es significativo en sí mismo.

Hacia una evaluación de la experiencia. Aportes teóricos

Sería prácticamente imposible explicar qué es lo que se pretende alcanzar con este “Language Lab” sin hacer referencia al concepto evaluación. El primer gran objetivo de esta iniciativa es contribuir a

2 Ejemplo de actividades: <http://www.cerpcentro.edu.uy/spip.php?article1673>

la mejora sustancial en la pronunciación de los alumnos de profesorado con lo que esto implica hacia los que serán sus alumnos en el futuro. ¿Cómo determinar la existencia de dicha mejora, sin evaluar la pronunciación de los distintos actores en distintos puntos de su carrera? Evidentemente, para evaluar los beneficios del “Language Lab”, habrá que evaluar indefectiblemente la pronunciación de los educandos en primer lugar. Esto no significa que no haya que contemplar la viabilidad del proyecto y sus resultados colaterales, como la inclusión de tecnología en las prácticas docentes de estos alumnos.

Sin embargo, la evaluación de la pronunciación no es algo simple y sencillo de abordar. No se trata de una ecuación matemática unívoca. Para complejizar aún más el tema se debe reconocer que el solo vocablo “evaluación” en educación no es un término unívoco, sino por el contrario una expresión que poseerá distintas connotaciones según al paradigma al que responda el docente, según el área disciplinar a la que pertenezca, según la misión de la institución a la que pertenezca, y una infinidad de otros factores.

En primer lugar, en inglés el término “evaluation” (evaluación) es un vocablo general que muchas veces refiere a la evaluación de la innovación, los diseños de programas de estudio, etc., pero también es una expresión abarcativa que engloba lo que entendemos por “assessment” y “testing”. A su vez es preciso distinguir la evaluación formativa de la sumativa. Las pruebas de todo tipo son tan sólo una forma de recabar información.

Pero existen además otras consideraciones de vital importancia: la validez y confiabilidad de las evaluaciones. Utópicamente, la evaluación ideal sería al mismo tiempo confiable y válida. No obstante, en algunos puntos ambos conceptos son prácticamente opuestos. Mencionamos por ejemplo la objetividad: cuanto más objetiva la evaluación, más confiable serán sus resultados; en cambio, para ser válida la evaluación debe abarcar los puntos del programa que fueron tratados, y para eso necesariamente hay que ser subjetivos. ¿Cómo podremos evaluar la comunicación y sobre todo la producción oral, sin ser subjetivos? ¿Cómo alcanzar el equilibrio entre validez y confiabilidad?

Sólo se puede concluir que habrá que utilizar una variedad de formas de evaluación para aproximarse tan sólo a hablar de evaluación, sin olvidar por supuesto la más valiosa de todas: la autoevaluación. Entre los autores que se han dedicado al tema de la pronunciación de una lengua extranjera, o a la fonología de una lengua en particular, no existen acuerdos en cuanto al modo de llevar a cabo su evaluación. En lo que sí coinciden Joanne Kenworthy (1992), J. D. O’Connor y Clare Fletcher (1989), Adrian Underhill (2005) y Jeremy Harmer (2007) es en que hay un finito número de factores que influyen en la pronunciación de los individuos, algunos de ellos fuera de nuestro control. Todos estos autores coinciden en particular en el más relevante de esos factores, al que otorgan diversos nombres pero que básicamente refieren al mismo hecho: la motivación o actitud del hablante respecto a cómo percibe su propia pronunciación. De ahí la relevancia de la autoevaluación precisa e informada, en la que la tecnología del “Language Lab”, acompañada de una planificación adecuada de las actividades, juega un rol preponderante en la mejora de la pronunciación, según la mayoría de los autores.

Pensando nuevamente en esa variedad de formas de evaluar, se utilizan necesariamente rúbricas, por sus extraordinarios beneficios tanto en la evaluación formativa (si usamos rúbricas analíticas)

como en la sumativa (rúbricas holísticas).

Según Díaz Barriga (2005) las rúbricas son guías o escalas de evaluación donde se establecen niveles progresivos de dominio o pericia relativos al desempeño que una persona muestra respecto de un proceso o producción determinada. También se puede decir que las rúbricas integran un amplio rango de criterios que cualifican de modo progresivo el tránsito de un desempeño incipiente o novato al grado del experto (Martínez-Rojas, 2008. p. 1).

Pero el tema de la evaluación es infinitamente extenso, dada la multiplicidad de elementos a evaluar así como modalidades para llevarla a cabo. En este caso en particular, la evaluación de la tecnología utilizada para alcanzar los objetivos señalados al comienzo es fundamental. Es preciso señalar en este punto que uno de los objetivos contenido en el Programa Único de Formación Docente del CFE (2008) para las asignaturas Fonética y Fonología I, II, III y IV es propender a la mejora de la pronunciación del educando en todos los niveles, teniendo en cuenta su punto de partida. Es decir, que la tarea que le compete al docente de Fonética y Fonología es notablemente compleja, ya que para evaluar si el recurso tecnológico utilizado fue el correcto, habrá que ver si permite alcanzar el objetivo planteado en primera instancia, pero para hacerlo, antes hay que evaluar no sólo la pronunciación del educando en cada caso –tarea nada sencilla por cierto–, sino si el o los métodos de evaluación de la pronunciación fueron los adecuados o no, en función de las variables mencionadas (por ejemplo, adecuación del método al modelo pedagógico, etc.)

En cuanto a la evaluación del elemento tecnológico, llámese en este caso: “Language Lab” (con todo lo que esto incluye, como fuera explicitado anteriormente), existen multiplicidad de puntualizaciones que hacer.

En primer lugar, como explica Valente (1993), refiriéndose al ordenador, que bien puede extenderse a toda tecnología utilizada con fines educativos, el PC puede ser utilizado como una herramienta de transferencia de información, o puede bien utilizarse en pos de la construcción de los conocimientos y la comprensión que tenemos de ellos. Cada recurso tendrá la potencialidad de facilitar la reflexión, depuración y creación de nuevos conocimientos, en función de las actividades que llevemos adelante con cada uno, o por intermedio de cada uno. Es más, aclara Valente, si el aprendiz realiza tareas mecánicamente, sin comprender qué es lo que está haciendo en realidad, estaremos frente a una informatización del proceso pedagógico actual, e impidiendo que se produzca una verdadera revolución de los procesos de aprendizaje.

Con respecto a la evaluación de la tecnología en la educación, J. Manuel Morán (1995) agrega que los cambios tecnológicos no se producen al compás del cambio pedagógico. Las tecnologías pueden servir tanto para reforzar una visión individualista, conservadora del aprendizaje, como una visión progresista. Añade que un docente autoritario la utilizará para reforzar aún más su control sobre el otro, mientras que una mente abierta, interactiva, participativa, encontrará en las tecnologías herramientas maravillosas para promover mayor interacción. Es frustrante, dice, que muchos sólo utilicen la tecnología en sus dimensiones más superficiales y alienantes en un mundo que nos solicita cada vez más un consumismo devorador y pernicioso. El verdadero poder para la transformación de la información en conocimiento, del conocimiento en saber, en vida, en sabiduría, o lo que él llama conocimiento con ética, está en el ser humano y en cómo utilice esa tecnología.

Según Virginia Rodés (2012), material educativo es todo objeto que facilite una experiencia de aprendizaje. Una vez más el énfasis no está puesto en el recurso en sí, sino en el uso que hagamos de él en el marco del proceso de aprendizaje. Es decir que para evaluar el “Language Lab” habría que evaluar las actividades que se llevan a cabo en él. Si ya era complejo el tema de la evaluación, sólo esto faltaba para complejizarlo aún más, dada la diversidad de actividades que pueden llevarse a cabo tanto en el lugar físico como en la ubicuidad en la red.

Finalmente, así como para alcanzar el mayor grado de confiabilidad y validez posible hay que incluir diversidad de métodos de recolección de datos, también es menester incluir la mayor cantidad de voces posibles. Un ejemplo puede observarse en el análisis de fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas (FODA) llevado a cabo por alumnos de Fonética 2. El resultado fue documentado³ por los propios alumnos.

A lo largo del 2015 se llevará a cabo el trabajo de campo de una investigación cualitativa con aportes de datos cuantitativos, en el marco de una Maestría en Tecnología Educativa, a los efectos de documentar y dar cuenta de esta experiencia con mayor rigurosidad. Para asegurar dicha rigurosidad se procederá a la triangulación de datos (arrojados por distintos instrumentos), o, como denomina Laurel Richardson (1997), cristalización más que triangulación. “Crystalization” (Cristalización) aparece como una figura más apropiada para describir los procesos de validación de la investigación cualitativa, ya que ilustra mejor esa idea de que la realidad dependerá de la cara del cristal a través del cual se mire, ya sea que ésta refleje o refracte la luz, modificándola en el proceso. Más que la figura del triángulo, que admite tres miradas en un mismo plano, el cristal admite múltiples miradas en distintos planos, y obliga necesariamente a pensar de dónde parte el rayo de luz para ser modificado de tal o cual forma por el cristal, es decir de dónde parten nuestras ideas para ser interpretadas de tal o cual forma. A tales efectos se contará con la colaboración de colegas, alumnos y egresados, además del medio tecnológico para la evaluación.

Efectos observados

“Language Lab” es un espacio que los alumnos de Profesorado de Inglés han sabido adoptar como propio. En él se vienen desarrollando los aprendizajes de varias generaciones. A modo de ejemplo, las autoridades del Plan “Conectividad Educativa de Informática Básica para el Aprendizaje en Línea” y de la Administración Nacional de Educación Pública (específicamente por medio de la Dirección Sectorial de Planificación Educativa, División de Planificación y Desarrollo Estratégico Educativo, Departamento de Tecnologías Educativas) distinguió a la generación 2010, al culminar su 4º año, por utilizar recursos que habitualmente usamos en el “Language Lab” en sus clases en Enseñanza Media. Esto da cuenta del principal efecto buscado: que el familiarizarse con la tecnología, modifique sus prácticas en pos de lograr avances en la enseñanza de inglés como lengua extranjera.

Proyección de la innovación

Si cualquiera de los propulsores de esta experiencia dejaran por algún motivo de desempeñarse

3 Se puede observar el documento en <https://www.youtube.com/watch?v=1oy1RcMlk4s>

en sus funciones en el mencionado centro, el proyecto continuaría de algún modo, ya que no podría modificarse el pasado, es decir, las acciones de individuos que son actualmente estudiantes del CeRP o ya han egresado: la marca en su formación que ya viene dando frutos en sus prácticas, su voluntad por utilizarlo aún fuera del horario designado a tales efectos, todos estos factores le hicieron cobrar vida. Una vida independiente a la de sus creadores. Del mismo modo que ocurre con la tecnología en general, se puede usar, criticar, admirar o tratar con desdén, legislar acerca de ella, instalar o desinstalar, pero ya no se puede ignorar que existe, está entre nosotros, y cualquier cosa que se haga tendrá efectos en las vidas de todos. Si se elige ignorarla sólo se contribuirá a la formación de individuos desconectados de la realidad en la que viven, si es que en primera instancia se logra capturar su atención, primer paso para cualquier aprendizaje.

Sin embargo, como fue mencionado anteriormente, la falta de espíritu crítico de sus usuarios, un uso repetitivo y poco creativo o reflexivo del recurso tecnológico, haría que los resultados fueran nefastos.

En pocas palabras, la decisión en cuanto a la continuidad de esta experiencia es puramente humana, no tecnológica, y por tal motivo dependerá de los actores involucrados en su uso. Para Aparicio y Rodríguez Moneo (1992), el cambio conceptual es un cambio gradual, que se produce como resultado de una acumulación de sucesivas experiencias a lo largo del proceso de aprendizaje que hace que lleguen a producirse cambios muy sustanciales en los conceptos, pero siempre como consecuencia de pequeños avances que van produciéndose gradualmente. “No sería tanto un cambio súbito, definible en términos de todo o nada, sino más bien un cambio gradual.” (Aparicio y Rodríguez Moneo, 1992, p. 24)

Un aspecto relevante a destacar es la potencialidad que brindan las computadoras de distribución gratuita para todo el alumnado de las instituciones públicas del país, a partir de 2007, al permitir transformar cualquier aula en un “Language Lab”.

Referencias Bibliográficas

- APARICIO, J.; y RODRIGUEZ MONEO, M. (1992). Los estudios sobre el cambio conceptual y las aportaciones de la Psicología del Aprendizaje. *Tarbiya, Revista de Investigación e Innovación Educativa*, N° 26, pp.13-30.
- BILHALVA, N. y GARCÍA, K. (2010). Is it posible to work with the XO's in the English class, A far-fetched idea or a reality? Florida: Centro Regional de Profesores del centro.
- BILHALVA, N. (2013). Humanizando la enseñanza de Fonética y Fonología a través de tics. Florida: Centro Regional de Profesores del centro.
- COUNCIL OF EUROPE. Common European Framework of Reference for Languages. En línea: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.pdf [19/11/2014]
- DÍAZ, G. y KUHLMAN, N. (2010). *Estándares para la Educación de Docentes de Lenguas Extranjeras*. Montevideo: Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente, Consejo Directivo Central, ANEP.
- FULLAN, M. (2002). Los nuevos significados del cambio en la educación. Barcelona: Octaedro Ediciones, SL.

- HARMER, J. (2007). *The Practice of English Language Teaching*, Capítulo 15 (4ª Edición). Essex: Pearson Education Limited.
- HARRIS, J.; & HOFER, M. (2009). Instructional planning activity types as vehicles for curriculum-based TPACK development. In C. D. Maddux, (Ed.). *Research highlights in technology and teacher education*. pp. 99-108. Chesapeake: Society for Information Technology in Teacher Education.
- HARRIS, J.; MISHRA, P.; y KOEHLER, M. (2009). Teachers' Technological Pedagogical Content Knowledge and Learning Activity Types: Curriculum-based Technology Integration Reframed. *Journal of Research on Technology in Education*, 4 (41), pp. 393-416.
- KENWORTHY, J. (1992). *Teaching English Pronunciation*. Hong Kong: Longman Group UK Limited
- MARTÍNEZ-ROJAS, J. (2008). El uso de las rúbricas en la evaluación escolar construcción y uso de rúbricas. *Avances en medición*, 1 (6) pp. 155-160
- MORÁN, J. (1995). Novas tecnologias e o re-encantamento do mundo. *Tecnologia Educacional*, 126 (23) pp. 24-26.
- O'CONNOR, J.; y FLETCHER, C. (1989). *Sounds English, A Pronunciation Practice Book*. Singapore: Longman Singapore Publishers Pte Ltd.
- PAPERT, S. (1990). *Computer Criticism Vs. Technocentric Thinking*. Massachusetts: Epistemology and Learning Group, MIT Media Laboratory
- RICHARDSON, L. (1997). *Fields of Play: Constructing an Academic Life*. New Jersey: Rutgers University Press.
- RODÉS, V. (2012). *Materiales Educativos*. Pontevedra: Vigo.
- SHULMAN, L. (1986). Those Who Understand Knowledge Growth. *Teaching, Educational Researcher*, 2 (15), pp. 4-14.
- UNDERHILL, A. (2005) *Sound Foundations, Learning and Teaching Pronunciation*. Oxford: Macmillan Education.
- VALENTE, J. (1993). *Diferentes Usos do Computador na Educação. Computadores e Conhecimento: repensando a educação*. Campinas, SP: Gráfica da UNICAMP.