

TIC y créditos ECTS: una combinación ineludible en la Enseñanza-Aprendizaje de Lenguas

M^a Elena BAYNAT MONREAL

baynat@fil.uji.es

Mercedes SANZ GIL

sanzg@fil.uji.es

Departamento de Filología y Culturas Europeas
Universitat Jaume I

Recibido: enero 2007

Aceptado: junio 2007

RESUMEN

La construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y la implementación de los nuevos sistemas de créditos ECTS (*European Credit Transfer and Accumulation System/ Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos*) adaptadas desde la perspectiva de un paradigma formativo socio-constructivista centrado en los estudiantes, exigen del profesorado la aplicación de nuevas metodologías docentes, y de los estudiantes, el desarrollo de nuevos procesos aprendizaje.

En este contexto, las funcionalidades que pueden proporcionar las TIC como medio para el acceso inmediato a todo tipo de información y su proceso, así como para la comunicación interpersonal, constituyen hoy en día una combinación imprescindible que favorecerá la puesta en marcha de estos cambios.

En el presente trabajo nos proponemos, por un lado, señalar los cambios más importantes que se esperan tanto por parte del profesorado como por parte del alumnado en la puesta en marcha de programas enmarcados en la armonización europea; y por otro lado, resaltar los beneficios que puede aportar la integración de ciertas tecnologías como parte fundamental del desarrollo de dichos programas. Para ello, tomamos como ejemplo de la utilización de una plataforma virtual de apoyo a la docencia (Moodle) para la enseñanza-aprendizaje de la lengua francesa.

Palabras clave: Espacio Europeo de Educación Superior (EEES); créditos ECTS; Armonización Europea; TIC, Moodle; plataforma virtual; enseñanza-aprendizaje de lenguas.

ICT and credits ECTS: an unavoidable combination in language teaching and learning

ABSTRACT:

European Higher Education Area (EHEA) and the implementation of the new systems of credits ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System) adapted from the perspective of a formative paradigm socio-constructivism focused on the students, demand of the professorship, the

application of new educational methodologies, and of the students, the development of new processes learning.

In this context, the functionalities that ICT can provide as way for the immediate access to all kinds of information and his process, as well as for the interpersonal communication, constitute at present an indispensable combination that will improve the process of these changes.

In the present work we propose to indicate, on the one hand, the most important changes that are waited from teachers and learners in the process of programs placed in the European harmonization; and on the other hand, to highlight the benefits that the integration of certain technologies can contribute as a fundamental part of the development of the above mentioned programs. In these sense we take as example the utilization of a virtual platform of support to the teaching (Moodle) for the teaching and learning of the French language.

Key words: European Higher Education Area (EHEA); credits ECTS; TIC, Moodle; virtual platform; language teaching and learning.

TIC et ECTS: une alliance incontournable dans l'enseignement/apprentissage des langues

RESUME:

La construction de l'Espace Européen de l'Éducation Supérieure (EEES) et les nouveaux systèmes de crédit ECTS (*European Credit Transfer and Accumulation System/* Système Européen de Transfert et d'Accumulation de Crédits) mis en place depuis la perspective d'un nouveau paradigme formatif socioconstructiviste centré sur les apprenants, exigent des professeurs, l'application des nouvelles méthodologies d'enseignement, et des étudiants, le développement de nouvelles méthodes d'apprentissage.

Dans ce contexte, les fonctionnalités que les TIC peuvent apporter comme moyen d'accès immédiat à toute sorte d'information, ainsi qu'à la communication interpersonnelle, constituent actuellement une combinaison fondamentale qui favorisera la mise en marche de ces changements.

Nous nous proposons dans ce travail, d'une part, montrer les changements les plus importants qu'on attend de la part des professeurs et des étudiants lors de la mise en pratique des programmes encadrés dans l'Harmonisation Européenne; et d'autre part, souligner les bénéfices que l'intégration de certaines technologies peuvent apporter en tant que partie fondamentale du développement des programmes cités. Pour cela, nous prenons l'exemple de l'utilisation d'une plate-forme virtuelle d'appui à la méthodologie pratique (Moodle) pour l'enseignement-apprentissage de la langue française.

Mots clé: Espace Européen d'Éducation Supérieure (EEES); crédits ECTS; Harmonisation Européenne; TIC, Moodle; plate-forme virtuelle; enseignement-apprentissage des langues.

SUMARIO: 1. Introducción: Hacia la Convergencia Europea en los estudios superiores. 2. La docencia en ECTS. 2.1. ¿Qué supone para el profesor de lenguas la enseñanza en ECTS? 2.2. ¿Qué supone para el alumno estudiar una asignatura de lengua extranjera en Proyecto de Armonización Europea? 3. ¿Qué aportan las TIC a las nuevas metodologías? 4. El ejemplo del Aula Virtual (Moodle) de la Universitat Jaume I para la enseñanza del francés. 5. Conclusión. 6. Bibliografía

1. INTRODUCCIÓN: HACIA LA CONVERGENCIA EUROPEA EN LOS ESTUDIOS SUPERIORES

Actualmente el proceso de Armonización Europea es una realidad en la enseñanza superior. En efecto, un buen número de universidades españolas ha puesto en marcha proyectos tutelados y orientados hacia la convergencia de sus titulaciones

con las europeas. Poco a poco se va avanzando cada vez más, y el proceso es ya imparable, puesto que la sociedad actual así lo demanda.

El origen de este cambio se remonta a los primeros alumnos Erasmus que demostraron la necesidad de un Espacio Europeo Superior flexible y dinámico, donde la movilidad estuviera garantizada. Para conseguirlo, es necesario que «todos hablemos el mismo idioma», es decir, que todas las universidades europeas aseguren estudios similares, y que la movilidad entre estudiantes, profesores y profesionales, sea cada vez más sencilla, frecuente y dinámica. Este proceso de equiparación no es exclusivo de Europa y se está extendiendo ya a nivel mundial: tanto en Sudamérica como en Asia se está implantando también el sistema de programación en créditos similares a los ECTS (*European Credit Transfer and Accumulation System/ Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos*), lo cual supondrá que la eliminación de fronteras académicas ampliará aún más su territorio.

El objetivo final de este proceso es pues la Armonización de las Titulaciones de todas las Universidades Europeas tal como se pactó en la Declaración de Bolonia, según la cual, los países firmantes se comprometían a conseguir un Espacio Europeo Superior Armónico antes del 2010.

Para ello se debe realizar la transición conceptual desde el crédito actual español hacia el Crédito Europeo (ECTS) de acuerdo con lo marcado por el Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre.

El Sistema de Créditos ECTS, centrado en el estudiante y basado en la carga de trabajo necesaria para la consecución de los objetivos de un programa especificados en términos de resultados de aprendizaje y de competencias, permite que los programas de estudio resulten comprensibles y comparables para todos los estudiantes locales y extranjeros, facilitando así la movilidad y el reconocimiento académico. De esta manera, las universidades disponen de un soporte que les permite organizar y revisar sus programas de estudios y hace, en definitiva, que la Educación Superior Europea sea más atractiva para los estudiantes de todo el mundo.

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) es, por tanto, un objetivo que se plantea no sólo como un proceso que ayuda a los profesores a reorientar pedagógicamente sus materias, obliga a definir con detalle los objetivos y la metodología y aporta transparencia, sino que implica un cambio más radical: se trata de un nuevo enfoque del aprendizaje que se convierte en autónomo, tutorizado y supervisado. En la práctica el profesor pierde protagonismo y pasa a ser facilitador, guía y/o formador y el alumno se convierte realmente en el centro de la enseñanza: se le orienta y forma para que sea autónomo en su propio aprendizaje. Para este nuevo enfoque de la enseñanza-aprendizaje la utilización de las nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) es, como veremos más adelante, fundamental.

2. LA DOCENCIA EN ECTS

2.1. ¿Qué supone para el profesor de lenguas la enseñanza en ECTS?

El proceso de Bolonia significa un antes y un después de los estudios universitarios en Europa (García Suárez, 2006: 35) y este cambio implica a todos los

ámbitos de las universidades tanto administrativos como educativos. Nos centraremos en este apartado en los cambios metodológicos que supone la Armonización Europea en general, y la adaptación de programas de enseñanza de lenguas en particular, prestando atención a los dos protagonistas principales: el profesor y el estudiante.

a) Periodo de formación

El proceso de adaptación al crédito ECTS desde el actual sistema universitario español, es, en un primer momento, complejo y requiere de un periodo de formación e información previo al proceso de implantación de los cambios (puesta en práctica en el aula) por lo que es fundamental que el profesorado que deba modificar sus asignaturas y elaborar programas armonizados forme parte de un proyecto¹ común para poder coordinar y rentabilizar esfuerzos, ya que, en general, dicho profesorado necesita orientación, ayuda, información y coordinación; en este sentido, los profesores de lenguas tienen mucho camino avanzado, puesto que la Didáctica de Lenguas es una disciplina pionera en la investigación y aplicación de nuevas metodologías. Estos proyectos de adaptación, les aportaría la posibilidad de aunar criterios, colaborar y compartir experiencias, ponerse de acuerdo en las nomenclaturas y propuestas e integrar a estas las nuevas –o no tan nuevas– metodologías todas las herramientas que ofrecen las TIC para mejorar este proceso de homogeneización y de eliminación de fronteras que se pretende sea una realidad global en breve.

b) Elaboración del nuevo programa

Tras la formación inicial, el profesor debe elaborar un nuevo programa detallado, basado en competencias, y que incluya las nuevas metodologías y tecnologías adquiridas durante el periodo de formación. Al centrarse en el alumno, el profesor favorecerá el aprendizaje personalizado, siendo necesario, de esta manera, proponer diferentes itinerarios de aprendizaje, clases más prácticas y colaborativas y atención individualizada en tutorías. En el caso de la enseñanza de idiomas estos itinerarios individualizados solucionan el frecuente problema de la heterogeneidad de niveles iniciales, de las diversas aptitudes y actitudes de los estudiantes frente al idioma y diferentes maneras de aprender. En definitiva, se atiende a la diversidad de estilos cognitivos y de aprendizaje que presenta cualquier grupo-clase de lenguas (Villanueva, Navarro, 1997).

¹ Ver diferentes proyectos de adaptación de las titulaciones al proceso de Armonización Europea del Vicerrectorado de Calidad Educativa y Armonización Europea de la Universitat Jaume I referenciados en la bibliografía.

c) *Propuestas metodológicas*

Para dar respuesta a esta enseñanza individualizada, el profesor dispone de diversas herramientas metodológicas e informáticas. Entre otras metodologías citamos los *contratos de aprendizaje* (García, Baynat, 2005), que promueven el aprendizaje en autonomía o las tareas de trabajo en equipo, que fomentan el aprendizaje colaborativo; gracias a éstas y otras herramientas se ahorran esfuerzos, y en muchas ocasiones, son los propios estudiantes los que solucionan sus problemas de aprendizaje autónomamente o colaborando entre ellos. Estos enfoques metodológicos provocan un cambio importante en la evaluación del estudiante: el profesor debe evaluar por competencias y la nota final del alumno será, al igual que su itinerario, personalizada: obtenida de modo sumativo y teniendo en cuenta, además, el examen o los posibles exámenes y/o controles, las diferentes tareas, actitudes, aspectos y factores.

d) *Programar por competencias*

Uno de los cambios fundamentales es la programación por competencias. El profesor debe diseñar su programa pensando en el conjunto de conocimientos, capacidades, actitudes y destrezas que debe fomentar en sus alumnos para realizar una tarea determinada relacionada con su futuro laboral. La competencia exige pues una combinación de saberes (saber, saber hacer, saber estar y saber ser –conocimientos, habilidades y actitudes–) técnicos, metodológicos, sociales y participativos, que permiten que un estudiante pueda realizar determinadas acciones profesionales al acabar su programa formativo.

e) *Presencialidad en el aula*

Esta nueva metodología requiere un menor porcentaje de presencialidad en el aula, que se sustituye por una mayor utilización de las tutorías, tanto grupales como individuales ofreciendo al estudiante la posibilidad de descubrir por sí mismo muchos de los conocimientos que antes solo adquiría en las clases presenciales. Dicha tutorización puede ser presencial pero también virtual: las nuevas tecnologías e Internet son fundamentales para obtener la fluidez en la comunicación, la oferta de recursos y la atención personalizada, tal y como expondremos en el apartado 3.

f) *Valoración de resultados*

Cuando el profesor ha implantado el nuevo programa armonizado necesita comprobar que la carga de trabajo del alumno que prevé en su programación se corresponde con la realidad. Para ello, es necesario obtener una valoración de los resultados de la experiencia mediante algún tipo de encuestas o entrevistas a los estudian-

tes con el fin de poder transformar y actualizar la programación y su metodología año tras año, dependiendo de los resultados obtenidos y de las necesidades reales de los alumnos.

Además de las encuestas o entrevistas que ofrecen datos reales sobre la carga de trabajo de los estudiantes, se hace necesario analizar los resultados obtenidos, los objetivos alcanzados y las competencias adquiridas, así como conocer su opinión personal sobre los cambios y la opinión del personal de apoyo (becarios u otros, si los hay). Con toda esta información es conveniente que el coordinador de la titulación —figura que consideramos primordial— se reúna con los profesores que coordina para poner en común estos resultados y avanzar en la actualización y evolución del proceso y en una mejora docente continuada.

Citamos a continuación algunas modificaciones que se pueden realizar en la programación según la valoración de los alumnos y resultados finales: cambio de la oferta y la puntuación de las tareas, modificación y/o ampliación de itinerarios, actualización de materiales, reajuste del número de clases presenciales y actividades no presenciales, reducción o ampliación del temario, cambios en el sistema de clases, etc.

g) Repercusiones

Todos los cambios citados suponen una mayor implicación del profesor en la docencia y más horas de trabajo, pero también un mayor acercamiento a los alumnos y una notable mejora de la calidad educativa. Los mismos estudiantes reconocen que con el nuevo sistema aprenden más y mejor, se esfuerzan más y llevan la asignatura al día (factor fundamental en la enseñanza de lenguas).

La función del docente es, en resumen, ayudar a los aprendices, propiciando el clima y las condiciones más adecuadas y poniendo a su alcance los recursos y materiales necesarios para cumplir sus objetivos. Esto implica un tipo de aprendizaje activo, no directivo, significativo y centrado en el alumno.

Podemos concluir que con el proceso de Convergencia Europea la calidad docente mejora y el grado de satisfacción del profesorado es mayor, pero también consideramos que, en ocasiones, se le requiere un excesivo esfuerzo y dedicación en la docencia no siempre recompensada.

2.2. ¿Qué supone para el alumno estudiar una asignatura de Lengua Extranjera en Proyecto de Armonización Europea?

a) Aprender a aprender

El cambio metodológico supone para el alumno una modificación en su sistema de aprendizaje. Debe *aprender a aprender* en vez de recibir y almacenar información participando en su propio proceso de aprendizaje. Para ello el profesor deja de ser su única fuente de información, pasando a convertirse en un orien-

tador que le propone los medios necesarios para la adquisición de unas determinadas competencias que le servirán para su futuro personal y profesional. De este modo, el alumno cuenta con una serie de sesiones presenciales teórico-prácticas, pero también debe emplear horas de trabajo autónomo. El estudiante dispone de una serie de actividades y medios complementarios a las clases que le guiarán en este complejo proceso del aprendizaje de lenguas; entre dichas actividades se le proponen tareas presenciales (asistencia a tutorías, presentación de trabajos, exposiciones, asistencia a seminarios, contacto presencial o virtual con estudiantes extranjeros, prácticas de laboratorio, visitas a lugares concretos, trabajo guiado en centros de autoaprendizaje de lenguas, etc.) y también tareas no presenciales (trabajos obligatorios, complementarios, lectura de textos, prácticas, redacción de informes, visionado de documentos audiovisuales, etc.). Para estas actividades las TIC juegan un papel fundamental, como veremos más adelante, tanto para el profesor —que las ha de diseñar— como para el estudiante que se beneficia de ellas.

b) Itinerarios

El sistema de créditos ECTS incentiva la propuesta de itinerarios por parte del profesor: cada estudiante debe elegir su propio itinerario de aprendizaje adaptado a su nivel de necesidades, intereses, objetivos y preferencias y, al elegirlo, se diversifican los caminos para la consecución de los objetivos. El profesor debe facilitar a cada uno las tareas que se adapten a su nivel inicial, necesidades, gustos, capacidades y, en el mejor de los casos, su estilo de aprendizaje, teniendo en cuenta, además, una serie de factores personales —sus posibilidades de realización o no de actividades presenciales o el tiempo que el estudiante está dispuesto a invertir—, pactando con él cuáles de éstas son obligatorias y cuáles optativas.

Como hemos comentado, el estudiante debe seguir su propio itinerario de trabajo personalizado y acostumbrarse a trabajar autónomamente, tiene que trabajar en relación directa con el profesor y ser capaz, por sí mismo, de conseguir nuevos aprendizajes; de esta manera realiza el trabajo académico con más libertad e independencia, fijando sus propios objetivos de aprendizaje, de acuerdo con sus necesidades o intereses, planificando su estudio (tiempo, espacio, ritmo) y autoevaluándose. Este trabajo autónomo supone una mejor organización, responsabilidad, secuenciación y programación de su propio estudio, horario y orden de realización de tareas.

c) Trabajo en grupo

El Proceso de Armonización Europea promueve igualmente el trabajo en grupo, tanto en el aula como fuera de ella, propiciando el aprendizaje cooperativo e interactivo. No insistiremos en este aspecto, pues es una metodología sobradamente utilizada en la enseñanza de lenguas.

d) Tutorías

Como hemos dicho en varias ocasiones, las tutorías cobran una importancia primordial en este contexto. Distinguimos entre la utilización de tutorías individuales y grupales —algunas obligatorias y otras voluntarias— y no podemos obviar que en el mundo actual, donde la informática está presente en la mayoría de espacios de la vida cotidiana y laboral, la tendencia hacia la tutorización virtual es cada vez más frecuente. Las tutorías, además de servir para resolver las dudas de los alumnos, amplían sus usos y se hacen fundamentales para el aprendizaje personalizado. Durante este tiempo el profesor y el alumno pueden pactar condiciones de aprendizaje, dialogar, resolver dudas, comunicarse con más rapidez y fluidez y conocerse mejor: se ahorran esfuerzos. Así, el profesor puede conocer las necesidades y opiniones de cada estudiante y plantearle un itinerario individualizado adaptado a su caso particular, orientarle sobre los materiales y métodos de estudio más adecuados para él, revisar y reconducir sus tareas o trabajos, etc. Para las tutorías virtuales disponemos de una herramienta fundamental para profesores y estudiantes: las plataformas virtuales, muy útiles como soporte formativo, informativo y comunicativo.

En definitiva, la tutoría es un espacio de diálogo fundamental beneficioso para todos y, aunque implica más horas de dedicación para el profesor y para el estudiante, aporta una mayor comunicación entre ambos, una información fundamental para el profesor sobre el funcionamiento de sus asignaturas y una mejor y más justa evaluación del alumno. Al final del proceso de aprendizaje, es conveniente pedir al alumno una reflexión metodológica sobre las tareas realizadas y/o los caminos seguidos y su propia autoevaluación justificada, factores que pueden ayudar al profesor a tomar una decisión final más equilibrada y a modificar los programas para el año siguiente, además de ofrecer al estudiante la posibilidad de conocerse mejor y de reflexionar sobre su propio itinerario de aprendizaje y su actitud frente a las lenguas.

e) Valoración de resultados

Al trabajar en créditos ECTS el estudiante es un eslabón fundamental en el proceso. Sus opiniones y colaboración en la recogida de datos finales influirán directamente en los posteriores cambios metodológicos. La mayor dificultad que se observa es conseguir que los estudiantes sean sinceros y constantes en las encuestas o entrevistas que se les solicitan y, en ocasiones, esto sólo se consigue si el profesor se implica totalmente en el proceso y hace percibir a sus alumnos la importancia que tiene para él, pero también premiando a éstos de algún modo (certificado de haber participado en la experiencia, aumento de la nota final, etc.).

f) Repercusiones

Solamente con la colaboración de todos los participantes en el proceso se conseguirá que se racionalice el trabajo del estudiante medio en cada curso con el fin

de que su carga de trabajo esté equilibrada y no exceda los límites previstos. Cuando consigamos este equilibrio ideal nos beneficiaremos todos los docentes y estudiantes y podremos aunar esfuerzos. Así pues, las competencias generales adquiridas por el estudiante en el transcurso de una asignatura armonizada le serán útiles para el estudio de otras materias y las competencias específicas de la enseñanza de lenguas le servirán para el aprendizaje o autoaprendizaje de cualquier idioma nuevo.

3. ¿QUÉ APORTAN LAS TIC A LAS NUEVAS METODOLOGÍAS?

Cuando los profesores CONOZCAN eficaces modelos didácticos de utilización de las TIC que PUEDAN reproducir sin dificultad en su contexto (tengan recursos, formación) y les ayuden realmente en su labor docente (mejores aprendizajes de los estudiantes, reducción del tiempo y del esfuerzo necesario, satisfacción personal)..., seguro que TODOS van a QUERER utilizarlas. ¿Por qué no hacerlo? (Pere Marquès, 2005)

En esta frase entusiasta de Pere Marquès podemos incluir también el punto de vista del aprendiz y parafrasear de la siguiente manera: «cuando los aprendices conozcan eficaces modelos didácticos de utilización de las TIC que puedan reproducir sin dificultad su contexto de aprendizaje y que les ayuden realmente en su proceso de formación, seguro que todos van a querer que los planes docentes se las ofrezcan para utilizarlas. ¿Por qué no hacerlo si ya contamos con la tecnología que lo proporciona?», añadimos.

Sin embargo, hemos de ser cautos y tal como dice también Marqués (2006), evitar caer en el error de creer que Didáctica con TIC es mejor que Didáctica sin ellas. Eso sólo será cierto si se utilizan bien las TIC y se utilizan en el marco de un nuevo paradigma pedagógico que no reproduzca esquemas tradicionales de aprendizaje, un paradigma que, en la actualidad, nos lo ofrecen los fundamentos pedagógicos del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior.

De manera global podemos afirmar que las Tecnologías de la Información y de la Comunicación aportan a cualquier ámbito de conocimiento, primero, diferentes canales de comunicación interpersonal inmediata y, segundo, una gran capacidad de almacenamiento de datos fácilmente accesibles, convirtiéndose así en una privilegiada fuente de información.

Son innumerables las herramientas informáticas de las que disponemos, profesores y estudiantes, y que pueden facilitar la labor docente en las distintas etapas del proceso de enseñanza-aprendizaje: desde Internet, de manera global, para la obtención de información o los diferentes tipos de mensajería para intercambio de conocimiento entre pares o tutorización del alumnado, hasta las herramientas de autor, plantillas y generadores multimedia, para la elaboración de materiales docentes, pasando por las páginas web de otros colegas, que pueden ayudar en la elaboración de los propios planes docentes, los sistemas de videoconferencia para los programas de semipresencialidad o a distancia, los entornos virtuales de apoyo a la docencia y los sistemas de edición para el trabajo colaborativo (wikis, blogs, foros, etc.).

Sin embargo, para sacar partido a estas herramientas, es preciso, por un lado, desarrollar una serie de estrategias que se derivan directamente de la utilización del medio, como por ejemplo, la planificación del proceso de búsqueda, la selección de los recursos con criterios de relevancia y pertinencia, la jerarquización y la categorización de la información, la globalización y la contextualización de la información dentro del entorno, etc. (Sanz, 2004: 172-173) y, por otro lado, la adquisición de unos conocimientos tecnológicos básicos necesarios para la correcta utilización de dichos sistemas, es decir, lo que actualmente se está denominando *literacia digital*.

El profesor velará porque los materiales que ofrece a sus estudiantes a través de las tecnologías favorezcan el desarrollo de dichas estrategias.

Los programas de formación superior armonizados que ofrezcan las titulaciones universitarias europeas deben apuntar a la adquisición de una serie de competencias genéricas o transversales compartidas por diferentes áreas de conocimiento, relacionadas principalmente con el desarrollo personal y la formación ciudadana y una serie de competencias específicas, propias del ámbito de conocimiento. Todo ello supone la capacidad de transferir destrezas y conocimientos a nuevas situaciones dentro del área profesional y afines, descritas en los proyectos Tuning I y II² como contribución al proceso de Bolonia, y que sientan las bases de la Armonización Europea en las universidades españolas.

Dadas las particularidades mencionadas de las herramientas TIC, señalamos a continuación, de manera breve, aquellas competencias, tanto genéricas como específicas, que consideramos que se ven potenciadas con la integración de las TIC dentro de los planes docentes. Consideramos que estas herramientas innovadoras favorecen tanto el desarrollo de competencias instrumentales como interpersonales o sistémicas³, como por ejemplo: la capacidad para el análisis y la síntesis, la capacidad de organización y planificación, la comunicación oral y escrita en lengua nativa, el conocimiento de una lengua extranjera al manipular documentos auténticos, la capacidad para aplicar el conocimiento a la práctica... Todas ellas aportan conocimientos generales y/o específicos en el campo de estudio, favorecen el desarrollo de habilidades de gestión de la información, habilidades interpersonales en los trabajos colaborativos, habilidad para trabajar autónomamente, habilidades informáticas básicas y de investigación.

Sin embargo, una de las aportaciones que más valoramos en la utilización de las TIC para la enseñanza-aprendizaje, en general, y la enseñanza-aprendizaje de lenguas, en particular, es que favorecen el desarrollo de destrezas metacognitivas y metalingüísticas, fundamentales en el proceso de aprender a aprender, ya que según afirma Villanueva (1997: 57) «no hay adquisición de una lengua sin un desarrollo de la capacidad de aprender». Nos encontramos ante un espacio de comunicación

² En GONZÁLEZ, Julia y Robert WAGENAAR: *Tuning Educational Structures in Europe I. Universities' contribution to the Bologna process*. Universidad de Deusto, 2002 [Consulta en línea: http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc_fase1/Tuning_Educational_1.pdf; 27/02/2007], y *Tuning Educational Structures in Europe II. Universities' contribution to the Bologna process*. Universidad de Deusto, 2005 [Consulta en línea: <http://www.uji.es/bin/organs/vices/vqehe/ptuning2.pdf>; 27/02/2007].

³ Ver diferentes proyectos Tuning, fases 1 y 2, referenciados en González y Wagenaar, 2002 y 2005, en el apartado de bibliografía

vertical, (con el profesor en la utilización de las tutorías virtuales) y horizontal (entre pares). Ante la ausencia física de la persona que ha creado los materiales, que plantea o resuelve la tarea, la comunicación exige en la mayoría de los casos una justificación de aquello que se ha llevado a cabo, reflejar de manera explícita el qué, el por qué y el para qué, implicando directamente una toma de conciencia del propio proceso de aprendizaje.

4. EL EJEMPLO DEL AULA VIRTUAL (*MOODLE*) DE LA UNIVERSITAT JAUME I PARA LA ENSEÑANZA DEL FRANCÉS

En este apartado nos centraremos en una experiencia propia llevada a cabo con el soporte una plataforma informática de apoyo a la docencia, *Moodle*, (utilizada por el Aula Virtual de la Universitat Jaume I) para la enseñanza-aprendizaje del Francés Lengua Extranjera dentro del Proceso de Armonización Europea de Programas Docentes.

Uno de los aspectos más importantes a los que hace referencia el informe *The Impact of Information and Communications Technologies on the Teaching of Foreign Languages and on the Role of Teachers of Foreign Languages. A report commissioned by the Directorate General of Education and Culture*, es el hecho de que el profesorado de Lenguas es el cuerpo docente más comprometido con la aplicación de las TIC al campo de E-A, e indica cómo es posible hacer un uso satisfactorio de la tecnología en el ámbito educativo aludiendo a aspectos como que su uso ha de suponer tanto un *uso real de la tecnología* como un *uso significativo de la lengua*, que se ha de preparar y apoyar a los estudiantes en el uso y manejo de las TIC (literacia digital), además de integrar éstas dentro de un marco de reflexión pedagógica. Los profesores y profesoras de lenguas debemos tener claro que no es la tecnología lo que importa sino lo que los aprendices hacen con ella (Ruiz, Sanz, 2005: 196). En este sentido, el docente tiene que convertirse en un investigador que explore con anterioridad las ventajas y desventajas de una posible aplicación pedagógica de cualquiera de las herramientas facilitadas por las TIC.

Moodle es un sistema de gestión docente diseñado para ayudar en la creación de cursos *on-line*. Este tipo de sistemas son llamados también *Sistemas de Administración de Aprendizaje* o *Entornos Virtuales de Aprendizaje*. Una de las ventajas de *Moodle* que le hace diferente del resto de los entornos que existen actualmente es que está diseñado a partir de las teorías socioconstructivistas del aprendizaje. La perspectiva constructivista ve al alumno implicado activamente en su aprendizaje para darle significado; este tipo de enseñanza busca que el aprendiz pueda analizar, investigar, colaborar, compartir, construir y generar basándose en lo que ya sabe, propiciando así el desarrollo de una metodología activa. Por lo que respecta a las características técnicas de *Moodle*, hay que destacar su carácter gratuito siendo un sistema de libre acceso que funciona en cualquier tipo de sistema operativo.

Todas las asignaturas de Lengua y Literatura Francesas aseguradas por el Área de Filología Francesa de la Universitat Jaume I se imparten con el apoyo, en mayor o menor medida, de los correspondientes espacios virtuales. Los ejemplos que mostraremos corresponden a las diferentes asignaturas. Se trata de asignaturas que plan-

tean la adquisición de conocimientos desde un enfoque metodológico de integración de la Lengua y/o de la Literatura y para ello, proponen una metodología interdisciplinar, centrada en el alumno y en el desarrollo de su capacidad de aprendizaje autónomo, con gran utilización de tutorías y de metodologías interactivas e innovadoras, muy útiles para la programación en ECTS.

Agruparemos en tres grandes bloques las principales aplicaciones que planteamos en el Aula Virtual que favorecen el desarrollo de las diferentes competencias mencionadas en el apartado anterior: comunicación horizontal y vertical, actividades de trabajo colaborativo, actividades de trabajo autónomo.

a) Comunicación horizontal y vertical

De las posibilidades que ofrece *Moodle* para la comunicación interpersonal, destacamos tres usos interesantes que hemos experimentado para la enseñanza del Francés Lengua Extranjera: los foros, los diálogos asíncronos y los mensajes.

El Aula virtual de nuestras asignaturas supone el punto de encuentro permanente entre todos los miembros del grupo. De esta manera, hemos creado espacios de tutoría virtual grupal e individual a través de los *foros* y los *diálogos*. El foro de tutoría permite a los alumnos plantear dudas, comentarios, preguntas que pueden ser comunes a toda la clase o cuya respuesta puede ayudar a otros compañeros; igualmente, los mismos compañeros pueden responder a estas cuestiones si conocen la respuesta antes de que pueda contestar el profesor. Los diálogos de tutoría permiten, por el contrario, establecer con el profesor una comunicación en privado para tratar asuntos individuales y/o personales.

Por otro lado, el sistema de envío de mensajes permite poner en comunicación de manera individual a todos los componentes del curso, simplemente seleccionando entre los participantes a aquel estudiante al que se quiere contactar.

Imagen 1. *Pantalla central del Aula Virtual. Foros y diálogos de tutorías. Asignatura Segunda lengua y su literatura I*



Para utilizar estas herramientas correctamente es necesario saber formular las preguntas, plantear las dudas y responder a los comentarios, en principio en lengua materna, que es la que se suele utilizar en estos casos, facilitando así la comunicación en lengua nativa, a la que aludían las competencias generales del Proyecto *Tuning*.

Moodle cuenta también con la posibilidad de crear *chats* entre los miembros del grupo, que en el caso del aprendizaje de una lengua extranjera puede resultar útil como medio de simulación, dando respuesta en cierta manera a la dificultad permanente de encontrar espacios de comunicación que permitan poner en práctica la expresión en lengua extranjera.

b) Actividades de trabajo colaborativo:

En la realización de trabajos colaborativos, destacamos la utilización de los foros temáticos y los glosarios, en los que los miembros del grupo van incluyendo sus aportaciones al tema planteado. Utilizamos unos u otros en función de las destrezas que queremos que los alumnos desarrollen. Así pues planteamos un *foro temático* en el que todos pueden intervenir y responder o insertar comentarios a las aportaciones incluidas cuando se trata de trabajar la expresión escrita en francés, para dar una opinión personal, contar una anécdota, describir una situación vivida, etc., relacionada con el tema tratado. El hecho de apelar a la experiencia personal les acerca al tema y les resulta más fácil expresarse; de este modo, se elimina el temor a equivocarse en cuanto a los contenidos que se está trabajando, ya que se trata de opiniones. A modo de ejemplo, mostramos algunas conversaciones extraídas del foro de una de nuestras asignaturas:

Imagen 2. Foro temático. Asignatura Segunda lengua y su literatura IV

Qu'est-ce que la réalité?
de Mercedes Sanz 04 - élèves, 24 de octubre de 2006, 16:06

Je vous ai fourni deux phrases assez frappantes et quelques questions pour inciter à la réflexion. En cours, et dans le forum sur les fenêtres vous avez dit des choses très intéressantes qui peuvent nous faire penser à la/aux réalités. Allez-y, réfléchissez un peu, pensez à des situations que vous connaissez si c'est nécessaire.

Repondre

Re: Ou'est-ce que la réalité?
de Adria Erdoz 04 - élèves, 24 de octubre de 2006, 16:56

J'ai cherché en google Ou'est-ce que la réalité? et j'ai trouvé cette page web <http://www.buddhisme.net/pip.php?article623>. J'ai trouvé cette réflexion très intéressante... tout ce que nous considérons comme bon ou mauvais, le monde des sens dans sa totalité, est notre invention mentale. C'est notre esprit qui le crée. Rien de ce qui existe dans ce monde n'est absolument ou automatiquement bon ou mauvais. C'est impossible!

Idi il y a un exemple: "Chandrakirti, le célèbre saint indien du mahayana qui commenta la philosophie du Madhyamika de Nagarjuna, donne l'exemple suivant: imaginez une tasse d'eau et trois êtres différents en train de la regarder. L'un est un être humain, le second est un dieu samsarique et le troisième un préta, un esprit avide. Bien qu'ils contemplant le même objet, la même tasse d'eau, chacun la perçoit de manière totalement différente. L'être humain la voit comme une tasse d'eau le dieu voit du nectar de félicité, de l'amor, l'esprit avide ne voit que du sang ou du pus. Quelle est la réalité? Qui possède la perception juste?"

Extrait du Mandala, le magazine international du FPMT (juillet-août 99)

ERSLIA

Montrer message anterior | Responde

Calculer

Re: Ou'est-ce que la réalité?
de Tamara Hernández Puente - Inscritos, 25 de octubre de 2006, 14:17

Pour moi il y a plus d'une réalité. Ce que je peux voir à travers mes yeux ne doit pas être la même chose qu'une autre personne voit. Est la même chose ce que vous et ce que tu vois? Comment pouvons-nous savoir cela? La réalité est quelque chose très subjectif qui peut arriver à se présenter de mille manières différentes.

Le langage ne nous aide pas seulement à comprendre la réalité mais en même temps il la conceptualise pour rendre possible la communication.

Aprovechamos estos escritos, previo acuerdo con los autores de cada mensaje, para trabajar la autoevaluación y la heteroevaluación, de manera que, partiendo de un código de corrección establecido, el profesor señala los errores lingüísticos y son los mismos autores o sus compañeros quienes deben descubrir la expresión correcta. A continuación mostramos otro ejemplo de foro temático:

Imagen 3. *Foro temático con correcciones lingüísticas.*
Asignatura Segunda lengua y su literatura IV

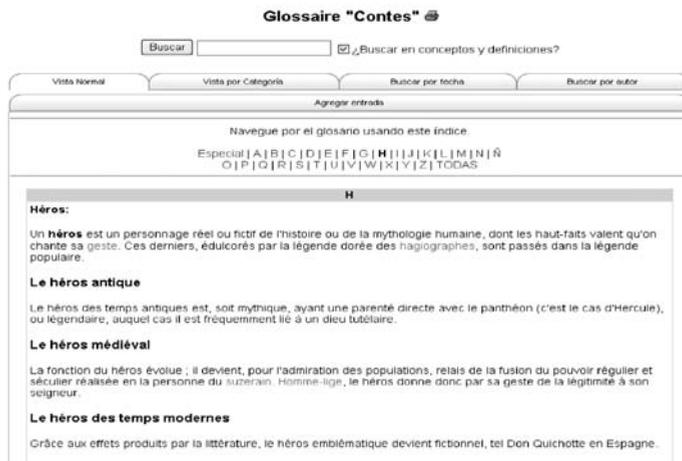


Técnicamente, en el foro, se dispone de un tiempo límite (30-60 minutos) para poder realizar cambios en los mensajes incluidos antes de que sea visible para todo el grupo. Esta posibilidad favorece igualmente la autocorrección.

Planteamos un *glosario temático* donde se incluyen conceptos, expresiones, términos y autores relacionados con un tema para poner en marcha habilidades de investigación, tanto en red como en cualquier otro soporte con el fin de construir conocimiento. El profesor no proporciona aquello que los estudiantes deben aprender sino que son ellos quienes lo tienen que encontrar, ayudados, por supuesto por el andamiaje teórico y metodológico necesario que aporta el profesor. En este caso, ya no se trata de dar una opinión, sino de aportar al grupo contenidos científicos. Para ello, es necesario recurrir a las estrategias de búsqueda y selección de documentos a las que hemos aludido para determinar la fiabilidad y pertinencia de los recursos encontrados. En el glosario, cada estudiante que crea una entrada es responsable de su edición, de manera que el resto de compañeros sólo puede incluir comentarios, pero no modificar la entrada principal. Será el autor principal quien deba recoger los comentarios aportados e integrarlos en la entrada que finalmente estará visible para todos.

Presentamos a continuación un ejemplo de glosario de otra de nuestras asignaturas de Lengua y Literatura Francesa:

Imagen 4. *Glosario temático. Asignatura Segunda lengua y su literatura III*



c) Actividades de trabajo autónomo

Finalmente, como actividades de trabajo autónomo, incluimos, por un lado, las aportaciones de material —enlaces de red o documentos propios— que el profesor hace al curso como información complementaria, para reforzar los contenidos trabajados en clase, ejercicios de ampliación, aplicación o sistematización de conocimientos; y por otro, el planteamiento de tareas personales e individuales, de expresión escrita, de búsqueda de información adaptadas a los diferentes recorridos.

Presentamos igualmente un ejemplo de pantalla del Aula Virtual de una de nuestras asignaturas en el que aparecen varios recursos complementarios y la propuesta de alguna tarea:

Imagen 5. *Pantalla central del AV. Enlaces y propuesta de actividades. Asignatura Segunda lengua y su literatura II*



Una de las grandes ventajas que destacamos de *Moodle*, es que, a pesar de que no es un entorno virtual diseñado para la enseñanza-aprendizaje de lenguas, sí ofrece la posibilidad de elegir la lengua de interfaz de entre un buen número de lenguas a las que se ha adaptado. Esto permite que en cualquier momento el profesor (administrador del sistema) presente la lengua extranjera en su faceta instrumental, no sólo como objeto de estudio, tal como se observa en la siguiente pantalla:

Imagen 6: Asignatura *Lengua francesa*, con interfaz de Moodle en francés



Estos ejemplos sólo son una pequeña muestra de las posibilidades que hoy en día ofrecen las Tecnologías de la Información y de la Comunicación, utilizadas como herramienta de apoyo en la enseñanza-aprendizaje de lenguas. En concreto, la red Internet proporciona posibilidades tan amplias que permiten a cada usuario encontrar el espacio en el que sentirse a gusto y poder desarrollar un aprendizaje a medida (Sanz, 2003).

5. CONCLUSIÓN

Todos los cambios metodológicos comentados conseguirán la unificación de criterios entre universidades europeas y que todas ellas ganen en calidad educativa; también permitirán un reconocimiento más sencillo de las titulaciones y facilitará la movilidad de los estudiantes universitarios, así como la integración de los titulados en un único mercado laboral sin fronteras.

Con la Armonización Europea en las universidades habrá cada vez más alumnos que realicen parte de sus estudios en el extranjero o tendrán su primera experiencia laboral fuera de su país de origen, tal como recoge en el Proyecto Tuning en las competencias genéricas que promueve el consenso la transparencia y la confianza mutua

para llevar a definir puntos de referencia comunes que permitan mejorar la calidad de las titulaciones y de los programas en Europa. Todo ello conlleva la necesidad de apostar por la enseñanza de idiomas y las TIC como dos medios necesarios para la consecución de los objetivos marcados con éxito.

A raíz de los cambios metodológicos y de mentalidad citados, y de la esperada unificación de criterios se observa una necesidad cada vez mayor de nuevas herramientas de trabajo que faciliten la tarea de profesores y estudiantes. Como consecuencia de ello, cada vez son más las universidades que ponen en marcha proyectos con TIC para el apoyo de la docencia. (la UJI es una de las universidades españolas pioneras que ha apostado por ello). Las nuevas tecnologías se convierten, pues, en un instrumento fundamental para dar respuesta a un público nuevo, que necesita una enseñanza individualizada y que opta cada vez más por la formación personalizada y *on line*.

El entorno virtual que hemos presentado, adaptado a la enseñanza-aprendizaje de lenguas desde una perspectiva socioconstructivista y de desarrollo del aprendizaje autónomo, permite ofrecer una gran variedad de contenidos didácticos, orientar el proceso de aprendizaje hacia perspectivas autonomizadoras, ofreciendo una mayor variedad de elección entre los contenidos, diferentes recorridos y formas más libres de aprendizaje; a los profesores y alumnos, diseñar cursos de manera conjunta, liberar el proceso de aprendizaje de los límites físicos de una clase, facilitar la comunicación entre profesores y alumnos, el contacto directo con la lengua meta, el acceso a fuentes de información específicas y la oportunidad de comunicarse y conocer de manera directa la cultura y lengua meta. Es, pues, una herramienta fundamental que favorece el proceso de Convergencia Europea, un proceso en el que el plurilingüismo es un factor primordial.

6. BIBLIOGRAFÍA

- AULA VIRTUAL DE LA UNIVERSITAT JAUME I (sin fecha): [Consulta en línea: <http://aulavirtual.uji.es>; 27/02/2007].
- DIRECTORATE GENERAL OF EDUCATION AND CULTURE (sin fecha): *The Impact of Information and Communications Technologies on the Teaching of Foreign Languages and on the Role of Teachers of Foreign Languages. A report commissioned by the Directorate General of Education and Culture*. [Consulta en línea: <http://europa.eu.int/comm/education/policies/lang/doc/ict.pdf>; 27/02/2007].
- EUROPEAN COMMISSION (sin fecha): [Consulta en línea: http://ec.europa.eu/education/programmes/socrates/ects/index_en.html; 27/02/2007].
- GARCÍA BACETE, F. José y M^a Elena BAYNAT MONREAL (2005): «Contratos de aprendizaje en la asignatura K28 (literatura francesa)» en *Formació del professorat davant la convergència europea*, Lapeña Borrachina, L. Fortea Bagán, M. A. (eds.): Actas de la V Jornada de millora educativa i IV Jornada d'harmonització europea de la Universitat Jaume I, Castellón de la Plana, Publicaciones de la Universitat Jaume I.
- GARCÍA SUÁREZ, Antonio (2006): *¿Què és l'Espai Europeu d'Educació Superior?. El reptre de Bolonia. Preguntes i respostes*. Barcelona, Publicaciones y ediciones de la Universidad de Barcelona.

- GONZÁLEZ, Julia y Robert WAGENAAR (2002): *Tuning Educational Structures in Europe I. Universities' contribution to the Bologna process*. Universidad de Deusto. [Consulta en línea: http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc_fase1/Tuning_Educational_1.pdf, 27/02/2007].
- (2005): *Tuning Educational Structures in Europe II. Universities' contribution to the Bologna process*. Universidad de Deusto. [Consulta en línea: <http://www.uji.es/bin/organs/vices/vqehe/ptuning2.pdf>, 27/02/2007].
- MARQUÉS, Pere (2006): «Las TIC como instrumentos de apoyo a las actividades de los docentes universitarios y de sus alumnos en el marco de la implantación de los créditos ECTS. Las claves del éxito.» [Consulta en línea: <http://dewey.uab.es/pmarques/ectstic2.htm>; 27/02/2007].
- Impacto de las TIC en la enseñanza universitaria?. [Consulta en línea: <http://dewey.uab.es/pmarques/ticuniv.htm>; 27/02/2007]
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2006): *Propuestas para la renovación de las metodologías educativas en la Universidad*. [Consulta en línea: <http://www.mec.es/educal/jsp/plantilla.jsp?area=ccuniv&id=910> ; 27/02/2007]
- MOODLE: <http://www.moodle.org>
- RUIZ MADRID, M^a Noelia y Mercedes SANZ GIL (2005): «Uso y aplicación de entornos virtuales de E-A en clase de lenguas. Moodle y WebCT para la E-A del inglés y del francés», en *Language @ at work: language learning, discourse and translation studies in Internet*, POSTEGUILLO, S. et al. (eds.), Castellón de la Plana, Colección Estudis Filològics, 24, Publicaciones de la Universitat Jaume I, , 193-205.
- SANZ GIL, Mercedes (2003): *Las Tecnologías de la Información y la Comunicación y la Autonomía de Aprendizaje de Lenguas*, 2004. [Consulta en línea: <http://www.tdx.cbuc.es/TDX-0628104-113234>, 27/02/2007].
- VICERRECTORAT DE QUALITAT EDUCATIVA I HARMONITZACIÓ EUROPEA DE LA UNIVERSITAT JAUME I: *Adaptació de les titulacions al procés d'harmonització Europea (2002/2003)*. [Consulta en línea: <http://www.uji.es/bin/organs/vices/vqehe/pptitul.pdf>; 27/02/2007]
- *Adaptació de les titulacions al procés d'harmonització Europea (2003/2005)*. [Consulta en línea: <http://www.uji.es/bin/organs/vices/vqehe/pptitu03.pdf>; 27/02/2007]
- *Adaptació de les titulacions al procés d'harmonització Europea (2005/2006)*. [Consulta en línea: <http://www.uji.es/bin/organs/vices/vqehe/pptitul05.pdf>; 27/02/2007]
- *Adaptació de les titulacions al procés d'harmonització Europea (2005/2007)*. [Consulta en línea: <http://www.uji.es/bin/organs/vices/vqehe/ppti0507.pdf>; 27/02/2007]
- VILLANUEVA ALFONSO, M^a Luisa (1997): «Estilos cognitivos y estilos de aprendizaje. Autonomía y aprendizaje de lenguas», en *Los estilos de aprendizaje de lenguas*, Villanueva, M^a L. y Navarro, I. (eds.), Castellón de la Plana, Colección Summa.Filología/6, Publicaciones de la Universitat Jaume I, 49-84.
- VILLANUEVA ALFONSO, M^a Luisa e Ignasi NAVARRO FERRANDO (eds.) (1997): *Los estilos de aprendizaje de lenguas*, Castellón de la Plana, Colección Summa.Filología/6, Publicaciones de la Universitat Jaume I.