

Cooperación y colaboración para la construcción de glosarios en ambientes virtuales de aprendizaje

*José Marcano, Yaneth Martínez, Pedro Aguillón y Jellicy
Narváez*

*Universidad del Zulia. Núcleo Costa Oriental del Lago.
Departamentos Académicos.
jmarcanolunar@gmail.com*

Resumen

El presente artículo da a conocer la experiencia de creación de un glosario mediante estrategias de trabajo cooperativo en la unidad curricular Comunicación y Lenguaje, que se imparte en el programa Estudios Universitarios Supervisados (EUS), en el Núcleo Costa Oriental del Lago de la Universidad del Zulia. En su elaboración, los estudiantes aportaron términos y expresiones usadas en su comunicación cotidiana, para luego clasificarlos según categorías gramaticales y lexicales empleadas en el estudio de la lengua española. La construcción del glosario se efectuó en el periodo comprendido entre abril de 2015 y abril de 2016. Se consideran los aportes teóricos de Johnson y col. (1999), Delgado y Solano (2009), Riel y Polin (2004), referidos al trabajo cooperativo y colaborativo en entornos virtuales de aprendizaje. El uso de esta estrategia facilitó mayor dinamismo en la participación de los estudiantes universitarios del Núcleo LUZ COL como parte de su proceso de formación e hizo posible identificar 184 vocablos usados por ellos. Del mismo modo, permitió la conformación de una comunidad de aprendizaje centrada en actividades, con etiquetaje de contribuciones y facilidad de consulta por parte de los aportantes y otros miembros actuales y futuros del aula virtual. Además, propició el surgimiento de una potencial línea de investigación en el área de la comunicación lingüística, la cual generará una diversidad de vertientes, al considerar la riqueza de la lengua en sus diferentes componentes.

Palabras clave: Entornos virtuales de aprendizaje; glosario; trabajo cooperativo; trabajo colaborativo.

Cooperation and collaboration for construction of glossaries in virtual learning environments

Abstract

This article presents the experience of creating a glossary through cooperative work strategies in the Comunicación y Lenguaje curriculum unit, which is taught in the Supervised University Studies program (EUS), in the Núcleo Costa Oriental del Lago, Universidad delZulia. In their elaboration, the students contributed terms and expressions used in their daily communication, to then classify them according to grammatical and lexical categories used in the study of the Spanish language. The construction of the glossary was carried out in the period from April 2015 to April 2016. The theoretical contributions correspond to Johnson et al. (1999), Delgado and Solano (2009), Riel and Polin (2004), referring to cooperative and collaborative work in virtual learning environments. The use of this strategy facilitated a greater dynamism in the participation of university students of the NúcleoLUZ COL as part of their training process and made it possible to identify 184 words used by them. In the same way, it allowed the formation of an activity-based learning community, with labeling of contributions and ease of consultation by contributors and other current and future members of the virtual classroom. In addition, it fostered the emergence of a potential line of research in the area of linguistic communication, which will generate a diversity of aspects, considering the richness of the language in its different components.

Keyword: Virtual learning environments; glossary; cooperative work; collaborative work.

Introducción

El aprendizaje cooperativo ha sido una de las múltiples herramientas desarrolladas por los docentes en Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA), a fin de facilitar interacciones positivas entre los estudiantes. Como tal, ha sido una práctica ampliamente utilizada en las aulas bajo sistemas presenciales y en los últimos años ha ido diversificando sus modalidades de aplicación en los sistemas de educación a distancia, con el propósito de alcanzar satisfactoriamente los objetivos instruccionales previstos en los cursos dentro del ámbito universitario.

A juicio de Tobón (2007), estas prácticas de interacción y cooperación propician aprendizajes significativos, en las que cada uno de los integrantes del equipo participa de acuerdo con sus habilidades, sus conocimientos y sus saberes, lo cual implica tanto

la individualización del aprendizaje como el aprendizaje colectivo. Por ello, la autora define este enfoque pedagógico como “un proceso en el cual un tutor-moderador induce al estudiante mediante estrategias, a descubrir y construir su propio aprendizaje, al realizar actividades, discusiones y reflexiones individuales y colectivas de manera secuencial en un tiempo determinado” (Tobón, 2007:154).

En los EVA, las estrategias para alcanzar un aprendizaje significativo pueden hacer uso de distintos tipos de trabajo —cooperativo o colaborativo— en función de los objetivos que se persigan, si bien el grado de cohesión y madurez de una comunidad serán más sólidos en cuanto la colaboración tenga primacía sobre la cooperación.

En ese sentido, Martín y col. (2003), indican que la expresión aprender a aprender tiene dos significados fundamentales: por una parte, requiere desarrollar habilidades y destrezas que permitan seleccionar, organizar e interpretar la información. Por otra parte, el aprendizaje debe ser activo, constructivo, situado, auto-regulado e interactivo; es decir, que logre desarrollar conocimiento con base en los saberes previos y el aprendizaje. En este proceso, el trabajo colaborativo tiene mucho que aportar.

Tobón (2007) hace una distinción importante entre colaborativo y cooperativo. El primero refiere la elaboración conjunta de un producto final, a partir de una combinación de aportaciones individuales y de procesos de debate, cuyo impacto se evidencia en una mejoría en la interacción y el trabajo entre los miembros del equipo, así como en el intercambio y la distribución del conocimiento. En cuanto al segundo, la cooperación implica el reparto de tareas a realizar, en donde existe un menor grado de interacción y dependencia; cada miembro puede desarrollar su trabajo independientemente.

La diferenciación hecha por Tobón (2007) especifica que, en una comunidad virtual de aprendizaje basada en colaboración, los miembros se comprometen en la consecución de un objetivo común, más allá de los objetivos particulares de cada uno de los mismos. Este compromiso estimula el apoyo mutuo, académico y personal, y la responsabilidad compartida, generando el necesario sentimiento de identidad y pertenencia.

En la tabla 1 se pueden identificar las actividades propias generadas en una comunidad de aprendizaje virtual según esta autora:

Tabla 1. Actividades propias de una comunidad de aprendizaje virtual

Indicador	Comunicación	Cooperación	Colaboración
Aprendizaje	Transmisión de información	Transmisión de conocimientos	Construcción de conocimientos
Indagación	Individual	Delegación de tareas	Indagación colectiva
Toma de decisiones	Voto / acuerdo/ desacuerdo	Negociación social	Consenso
Planificación de objetivos	Agendas individuales / objetivos múltiples	Un solo objetivo / agendas múltiples	Una agenda / un solo objetivo
Responsabilidad	Individual	Individual	Grupal
Relaciones de aprendizaje	Completa independencia	Independencia parcial	Completa interdependencia

Fuente: Tobón (2007)

Gros y col. (2009) precisan, mejorar los procesos interactivos en la formación en línea es un elemento clave para el aumento de la calidad del aprendizaje. En tal sentido, “los métodos pedagógicos basados en la transmisión de información resultan insuficientes y muy limitados. La utilización de herramientas que permitan comunicación, colaboración y producción del conocimiento son clave para mejorar los procesos formativos” (Gros y col., 2009:116).

Esta estrategia de formación resulta de mucha ayuda en la construcción de glosarios de términos aplicables a las unidades curriculares de cualquier carrera profesional universitaria. De allí que, la elaboración de un glosario como ejercicio práctico para la aplicación de conceptos lingüísticos dentro de los objetivos instruccionales de la unidad curricular Comunicación y Lenguaje, en el Núcleo Costa Oriental de la Universidad del Zulia (LUZ-COL), se convirtió en una experiencia interesante y exitosa de trabajo colaborativo en EVA.

El resultado fue la identificación y definición de 140 palabras y expresiones propias de los jóvenes universitarios en LUZ-COL, cuya redacción de conceptos y clasificación según patrones gramaticales y lexicales establecidos a priori en clase correspondió directamente a los estudiantes, bajo la supervisión del docente, durante el periodo comprendido entre abril de 2015 y abril de 2016.

Trabajo colaborativo en las aulas

Trujillo (2002) afirma, es innegable el aporte que realizan las tecnologías de la información y las comunicaciones para las oportunidades de aprendizaje cooperativo y colaborativo, por cuanto proveen múltiples recursos, bien sea para hacerlas fáciles en su uso por parte del docente, ya que sean amigables para los estudiantes que se “mueven” en ellas.

Para autores que han trabajado a profundidad este tema, como Johnson y col. (1999:5), la cooperación consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes:

“el aprendizaje cooperativo es el empleo didáctico de equipos reducidos en los que los estudiantes trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás. Este método contrasta con el aprendizaje competitivo, en el que cada alumno trabaja en contra de los demás para alcanzar objetivos escolares”.

El aprendizaje cooperativo comprende tres (3) grupos de aprendizaje, a juicio de estos autores:

- Grupos formales: funcionan durante un período determinado. Los estudiantes trabajan juntos para lograr objetivos comunes, asegurándose de que ellos mismos y sus compañeros de equipo completen la tarea de aprendizaje asignada.
- Grupos informales: la atención de los estudiantes se centra en una actividad de enseñanza directa, tal como una clase magistral, una demostración, una película

o un vídeo, a fin de crear un clima propicio al aprendizaje, despertar expectativas acerca del contenido de la clase, asegurarse de que los alumnos procesen cognitivamente el material que se les está enseñando y para dar cierre a una clase.

- Grupos de base cooperativos: su funcionamiento es de largo plazo y son de aprendizaje heterogéneo, con miembros permanentes, cuyo principal objetivo es posibilitar que sus integrantes se brinden unos a otros el apoyo que cada uno necesita para tener un buen rendimiento.

En cuanto a los esquemas de aprendizaje cooperativo, para Johnson y col. (1999), son procedimientos estandarizados para dictar clases genéricas y repetitivas, por ejemplo, redactar informes o hacer presentaciones y para manejar las rutinas propias del entorno educativo, revisar las tareas domiciliarias o los resultados de una prueba. Una vez que han sido planificados y aplicados en varias ocasiones, pasan a ser actividades automáticas en el aula y facilitan la implementación del método cooperativo. Según estos autores, pueden clasificarse en:

- Grupo de pseudo-aprendizaje: en este caso, los estudiantes acatan la directiva de trabajar juntos, pero no tienen ningún interés en hacerlo. Creen que serán evaluados según la puntuación que se asigne a su desempeño. Aunque en apariencia trabajan en forma conjunta, en realidad están compitiendo entre sí. Como consecuencia, la suma del total es menor al potencial de los miembros individuales del equipo. Los estudiantes trabajarían mejor en forma individual.
- Grupo de aprendizaje tradicional: se indica a los participantes que trabajen juntos y ellos se disponen a hacerlo, pero las tareas que se les asignan están estructuradas de tal modo que no requieren un verdadero trabajo conjunto. Los estudiantes piensan que serán evaluados y premiados en tanto individuos, y no como miembros del equipo. Intercambian información, pero no se sienten motivados a enseñar lo que saben a sus compañeros. La predisposición a ayudar y a compartir es mínima. El resultado es la suma del total es mayor al potencial de algunos de los integrantes del equipo, pero los estudiantes laboriosos y responsables trabajarían mejor solos.
- Grupo de aprendizaje cooperativo: a los estudiantes se les indica que trabajen juntos y ellos lo hacen de buen grado. Saben que su rendimiento depende del esfuerzo de todos los miembros del equipo y de allí que maximizar el aprendizaje de cada uno de sus integrantes sea la motivación para esforzarse y obtener resultados que superen su capacidad. Como consecuencia, el grupo es más que la suma de sus partes, y todos tienen un mejor desempeño que si hubieran trabajado solos.
- Grupo de aprendizaje cooperativo de alto rendimiento: este cumple con todos los criterios requeridos para ser un grupo de aprendizaje cooperativo y, además, obtiene rendimientos que superan cualquier expectativa razonable. La diferencia con respecto al anterior es el nivel de compromiso que tienen los miembros entre sí y con el éxito global. El interés de cada miembro en el crecimiento personal de los demás hace posible que superen las expectativas, y que sus integrantes disfruten de

la experiencia. Por desdicha, si bien es comprensible, son muy escasos, porque la mayoría no llega a alcanzar este nivel de desarrollo.

Por otra parte, Riel y Polin (2004) elaboraron una clasificación y establecieron tres tipos de comunidades de aprendizaje, cuyas características se muestran en la tabla 2.

Es oportuno mencionar que las comunidades centradas en las actividades se forman con el objetivo de trabajar un tema o problema común. Generalmente hay un proyecto de trabajo bien definido en cuanto a sus características y etapas de producción. Estas sistematizan su conocimiento a través del proceso de formación y del grupo.

Tabla 2. Tipos de comunidades de aprendizaje

Dimensiones	Centradas en las actividades	Centradas en la práctica	Centradas en el conocimiento
Miembros	Se asignan o agrupan en función de las tareas.	Los miembros buscan la participación para mejorar su práctica laboral.	Participan de la experiencia relevante y el interés común de forma virtual.
	Se conocen entre ellos.	No necesariamente han de conocerse.	Pueden conocerse o no.
	El grupo se constituye en función de la tarea.	Fuerte identidad profesional.	Fuerte identidad con el objeto de conocimiento.
	Se realiza una división de las funciones dentro del grupo.	El liderazgo emerge de la experiencia y del grado de experiencia.	División formal del trabajo con base en roles e identidades.
Características de las tareas o de los objetivos	Tema, proyecto o problema bien definido con un inicio y un final claros.	Actividad productiva, con múltiples tareas.	Evolución y acumulación del conocimiento producido.
	Objetivos de aprendizaje como parte del proyecto.	Aprendizaje como consecuencia de la práctica, continuo rediseño y experimentación.	Aprendizaje como conocimiento.
Estructuras de participación	Grupos pequeños.	Acceso abierto a múltiples participantes.	Diálogo escrito, documentos y enlaces. Creación de bases de conocimientos.
	Finaliza con la realización del producto que refleja el aprendizaje.	Producción continua.	Organización definida por la producción del trabajo intelectual.

Dimensiones	Centradas en las actividades	Centradas en la práctica	Centradas en el conocimiento
Mecanismos de reproducción y de crecimiento	Transferencia explícita de prácticas, procedimientos y productos. Lenguaje compartido.	Evolución de las prácticas a través del discurso, herramientas y artefactos. Lenguaje compartido.	Organizado y definido por la producción del trabajo intelectual y los constructos teóricos. Lenguaje compartido.

Fuente: Riel y Polin (2004)

Por su parte, las comunidades centradas en la práctica se encuentran formadas por profesionales cuyo objetivo es mejorar el conocimiento sobre su propia práctica. Se basan en la creación de conocimiento a partir de las experiencias de sus miembros, la comunicación eficaz de los métodos y herramientas utilizados, los éxitos y fracasos, etc.

La búsqueda del avance del conocimiento en un tema o campo de investigación es otro posible enfoque para la creación de comunidades de aprendizaje. En este caso, el foco es el diseño de la representación del pensamiento de la comunidad que dé cuenta de los avances del conocimiento que se va registrando.

Gros y col. (2009) sostienen, es necesario avanzar en herramientas que aporten funcionalidades pedagógicas para el andamiaje de procesos, evaluación, seguimiento y la reutilización de los contenidos generados. Sistematizan su propuesta sobre la base de tres elementos fundamentales: contribuciones, seguimiento y producto, tal como se evidencian en la tabla 3.

Tabla 3. Tipos de apoyos para facilitar procesos colaborativos

Contribuciones	Seguimiento	Producto
Etiquetaje de contribuciones	Sistema de evaluación de las contribuciones	Visualización
Facilitar la lectura de las contribuciones	Anotaciones	Empaquetamiento

Fuente: Gros y col. (2009)

Para estos autores el etiquetaje de contribuciones permite la redacción y articulación de las ideas que se aportan durante la discusión. En ese sentido, se busca incluir mecanismos de categorización que contribuyan a pensar sobre el contenido aportado y a comunicar esta información al resto de los participantes.

En cuanto a los sistemas de seguimiento, estos pueden ser variados, ya sea pensado desde el punto de vista del interés y la calidad hasta sistemas de anotaciones que permitan trabajar los contenidos de las aportaciones marcando, subrayando y anotando observaciones.

Elementos para el aprendizaje cooperativo

Los equipos de estudio, de lectura y de investigación, al igual que los talleres de trabajo, son grupos pero no necesariamente cooperativos. Aún con las mejores intenciones, un docente puede terminar por tener grupos de aprendizaje tradicionales en su aula virtual en lugar de cooperativos. Uno de los principales aspectos de su tarea es integrar a los alumnos, identificar su rendimiento así como fortalecer los elementos básicos de la cooperación. Johnson y col. (1999) señalan los elementos que deben existir para que efectivamente haya un aprendizaje cooperativo:

1. Interdependencia positiva: los miembros del grupo deben tener en claro que los esfuerzos de cada integrante no sólo lo benefician a él mismo, sino también a los demás miembros.
2. Responsabilidad individual y grupal: cada miembro será responsable de cumplir con la parte del trabajo que le corresponda. Para ello, el grupo debe tener claros sus objetivos, asumir la responsabilidad de alcanzarlos y cada uno de sus miembros será responsable de cumplir la parte que le ha tocado. Posteriormente, debe estar capacitado para evaluar su progreso en cuanto a los logros de los objetivos planteados y los esfuerzos individuales de cada miembro.
3. Interacción estimuladora, preferentemente cara a cara: los estudiantes deben realizar juntos una labor en la que cada uno promueva el éxito de los demás, compartiendo los recursos existentes, ayudándose, respaldándose, alentándose y felicitándose unos a otros por su empeño en aprender.
4. Técnicas interpersonales y de equipo: los miembros del grupo deben saber cómo ejercer la dirección, tomar decisiones, crear un clima de confianza, comunicarse, manejar los conflictos, y deben sentirse motivados a hacerlo. El docente tendrá que enseñarles las prácticas del trabajo en equipo con la misma seriedad y precisión como les enseña las materias escolares.
5. Evaluación grupal: tiene lugar cuando los miembros del grupo analizan en qué medida están alcanzando sus metas y mantienen relaciones de trabajo eficaces. Los grupos deben determinar qué acciones de sus miembros son positivas o negativas, y tomar decisiones acerca de cuáles conductas conservar o modificar.

A partir de las investigaciones existentes, se sabe que la cooperación, comparada con los métodos competitivo e individualista, da lugar a los siguientes resultados:

6. Mayores esfuerzos por lograr un buen desempeño, se traduce en un rendimiento más elevado y una mayor productividad por parte de todos los estudiantes (ya sean de alto, medio o bajo rendimiento); mayor posibilidad de retención a largo plazo; motivación intrínseca para lograr un alto rendimiento; más tiempo dedicado a las tareas, al igual que un nivel superior de razonamiento y pensamiento crítico.

7. Relaciones más positivas entre los estudiantes que se expresa en un incremento del espíritu de equipo, relaciones solidarias y comprometidas, respaldo personal y escolar, valoración de la diversidad y cohesión.
8. Mayor salud mental, dada en un ajuste psicológico general, desarrollo social, integración, autoestima, así como capacidad de enfrentar adversidad y tensiones.

Por todos estos beneficios, la incorporación del trabajo colaborativo en los Entornos Virtuales de Aprendizaje brinda óptimas oportunidades de aprendizaje significativo para los estudiantes.

Actividades colaborativas como característica de los EVA

Contar con actividades colaborativas es, cuando no indispensable, deseable si se desea orientar el aprendizaje hacia la construcción de conocimiento por parte de los propios estudiantes. Dentro de los aspectos necesarios en un Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA), Marques (1999) indica la inclusión de materiales que eviten la simple memorización y para ello propone entornos aplicativos y heurísticos centrados en los estudiantes, que tengan en cuenta las teorías constructivistas y los principios del aprendizaje significativo, donde además de comprender los contenidos puedan aplicarlos, investigar y buscar nuevas relaciones.

Para este autor, el estudiante se sentirá creativo y constructor de sus aprendizajes mediante la interacción con el entorno que le proporciona el programa (mediador) y a través de la reorganización de sus esquemas de conocimiento. En tal sentido, las actividades deberían relacionar la experiencia (contexto) y conocimientos previos de los estudiantes con los nuevos y facilitar aprendizajes significativos que puedan transferir a otras situaciones, mediante una continua actividad mental en concordancia con la naturaleza de los aprendizajes que se pretenden.

La proposición de Marques (1999) apunta a desarrollar un aprendizaje colaborativo, que incluya actividades orientadas a la construcción conjunta del conocimiento entre estudiantes y facilitación de los recursos para ello (foros, discos virtuales compartidos). En su opinión, los EVA deberían presentar problemas reales para ser resueltos en equipo, así como la instrumentación de debates.

Actividades colaborativas en la plataforma Moodle

Delgado y Solano (2009) mencionan diferentes estrategias didácticas aplicables en EVA a partir de la revisión de autores como Pérez (2001), Bustillos y Vargas (1988) y Mestre y col.(2007), obteniendo la siguiente clasificación y sus correspondientes técnicas de enseñanza:

- Estrategias centradas en la individualización de la enseñanza: se refiere a la utilización de técnicas que se adaptan a las necesidades e intereses de cada

estudiante. Se incluye acá la recuperación de información y recursos a través de la Internet, trabajo individual con materiales interactivos (laboratorios, simulaciones, experimentación, creación de modelo), contratos de aprendizaje, prácticas, técnicas centradas en el pensamiento crítico o en la creatividad.

- Estrategias para la enseñanza en grupo, centradas en presentación de información y colaboración: construcción de conocimiento grupal a partir de información suministrada. Intervienen dos roles: el expositor que puede ser el docente, experto o estudiante; y el segundo es el grupo receptor de la información. Este último tendrá la responsabilidad de efectuar actividades en forma individual que después compartirá en grupo como resultados, conclusiones, preguntas, esquemas, por citar algunos. El fin es provocar reacciones en los estudiantes, contrastar y juzgar de manera crítica las respuestas aportadas, paralelamente serán enriquecidas con las contribuciones del grupo. Entre las técnicas a emplear sugieren: exposición didáctica, preguntas al grupo, simposio, mesa redonda o panel, entrevista o consulta pública, tutoría pública, tablón de anuncios y exposiciones.
- Estrategias centradas en el trabajo colaborativo: estas pretenden la construcción de conocimiento en forma grupal mediante el uso de estructuras de comunicación y de colaboración. Los resultados serán siempre compartidos por el grupo, donde es fundamental la participación activa de todos los miembros de forma cooperativa y abierta hacia el intercambio de ideas del grupo. El docente brindará las normas, estructura de la actividad y realizará el seguimiento y la valoración.

Algunas de las principales técnicas que favorecen el trabajo colaborativo son: trabajo en parejas, lluvia de ideas, rueda de ideas, votación, valoración de decisiones, debate y foro, subgrupos de discusión, controversia estructurada, grupos de investigación, juegos de rol, estudio de casos y trabajo por proyectos.

Como ejemplo de estrategias didácticas creativas en los entornos virtuales, Delgado y Solano (2009) señalan la aplicación de las herramientas que brinda la plataforma virtual *Moodle*, entre las que se encuentra la construcción de glosarios colaborativos. Según esta propuesta, en lugar de que el facilitador realice un glosario de manera individual, pide a sus estudiantes que lo vayan construyendo a medida que encuentran términos desconocidos. De esta manera, ellos tienen la responsabilidad de aportar las definiciones al glosario y esto ayuda a que recuerden la palabra y la definición correcta.

En su página, *Moodle* (2008) también se refiere a las posibilidades de uso didáctico que ofrece la alternativa de Glosarios. Indica que la riqueza de vocabulario suele ir asociada a la riqueza de pensamiento y, según este criterio, cuanto más vocabulario conozcan los estudiantes, mejor. El glosario se plantea, entonces, como una herramienta de trabajo colaborativo que consiste en crear un banco de términos y definiciones de forma similar a un diccionario.

Existen varias alternativas para la creación de este recurso:

- Puede ser alimentado por el tutor y/o los estudiantes.

- Permite la moderación por parte del tutor para la publicación de definiciones.
- Los conceptos del glosario se resaltan en los contenidos del curso/módulo, lo cual permite acceder a su definición de manera rápida. Esta facilidad se llama filtro.
- Es posible adjuntar archivos en las entradas.
- La participación de los estudiantes puede ser evaluada.
- Admite distintas formas de visualización.

Según *Moodle* (2008) los glosarios permiten experimentar una herramienta colaborativa que ayuda a los participantes en su desarrollo (proceso) y como referencia de consulta (producto final). Además, su flexibilidad de configuración facilita la adaptación al curso.

Como herramientas de gestión de contenidos se incluyen las etiquetas, las cuales son algo diferentes de otros recursos por cuanto son textos e imágenes que realmente están incrustadas entre el resto de enlaces de actividad en la página del módulo/curso.

El aprendizaje cooperativo permite que los estudiantes también trabajen de forma independiente y asuman responsabilidades en su propio proceso de aprendizaje (Domingo, 2008). Además promueve el desarrollo de la capacidad para razonar de forma crítica y facilita el desarrollo de la habilidad para escribir con claridad. Al respecto, refiere que el trabajo en grupo ofrece a los estudiantes la oportunidad de redactar para una audiencia que habla su mismo lenguaje; en su opinión, cuando los estudiantes escriben para los profesores, con frecuencia lo hacen de forma poco natural o forzada. La escritura para los compañeros sería, en ese sentido, el primer paso para el desarrollo de una escritura más académica, aunque sea difícil de crear.

Incorporación de *Moodle* en SEDLUZ-COL

La Universidad del Zulia (LUZ) cuenta con un Sistema de Educación a Distancia (SEDLUZ), cuyo Reglamento fue aprobado el 14 de julio de 1999 por el Consejo Universitario, en uso de la atribución 21 del artículo 26 de la Ley de Universidades, el cual rige el funcionamiento de todas las experiencias existentes y las que se crearen a futuro bajo esta modalidad (Universidad del Zulia, 1999). SEDLUZ es definido en el artículo 2 de este reglamento como:

“(…) el conjunto ordenado de normas y procedimientos que regulan una alternativa educativa, centra su atención en todas las formas de aprendizaje y enseñanza donde la persona que busca el conocimiento está físicamente separada del profesor y la asistencia de un asesor es comunicada en forma impresa o cualquier otro medio” (Universidad del Zulia, 1999:1)

El sistema funciona como una unidad estratégica del Vicerrectorado Académico, cuya misión es apoyar a las facultades, los núcleos y las dependencias en la implementación de experiencias en Educación a Distancia (EaD).

Desde el año 2004 se encuentra operativo el Campus Virtual Educativo de LUZ, el cual está basado en el sistema de gestión de aprendizaje de distribución libre conocido por sus siglas como *Moodle: Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment* (en español, Entorno Modular de Aprendizaje Dinámico Orientado a Objetivos).

Tal como se especifica en Wikipedia (2013), entre sus ventajas se encuentra que las universidades pueden disponer de un *Moodle* local para crear sus plataformas destinadas a cursos específicos en la misma casa de estudios y, dando la dirección respecto a *Moodle*, se moverá en su mismo idioma y podrán abrirse los cursos a los estudiantes con gran flexibilidad de acceso. No obstante, dentro de sus limitaciones se menciona que algunas actividades pueden ser un poco mecánicas, dependiendo mucho del diseño instruccional; y un fallo en los servidores o caída del servicio de internet, puede dejar al usuario inhabilitado para operar en él.

En el año 1995 el Núcleo Costa Oriental del Lago de LUZ (LUZ-COL) asumió el modelo de educación a distancia y comenzó a ofrecer unidades curriculares de formación general a través del sistema de Estudios Universitarios Supervisados (EUS). A pesar de que esta modalidad educativa semi-presencial viene funcionando desde hace casi dos décadas en LUZ-COL, apenas en el 2012 fueron desarrolladas e implantadas en el Campus Virtual Educativo de LUZ dos de sus unidades curriculares: Comunicación y lenguaje y Metodología de la investigación. Ambas del área de formación general de los programas Ciencias Económicas y Sociales, Humanidades y Educación e Ingeniería.

Según el artículo 3 del reglamento vigente del SEDLUZ (Universidad del Zulia, 1999), el desarrollo de las asignaturas bajo un ambiente virtual se clasifica como un programa tipo III, que incluye un plan de estudio parcial correspondiente a un eje curricular. La propuesta para la reformulación de este reglamento —aun no aprobada— contempla las Unidades Curriculares Virtualizadas (UCuV) dentro de los tipos de programas EaD tipo I, que abarcan los proyectos o propuestas académicas a nivel de pregrado correspondientes a virtualización de unidades curriculares en cátedra.

En esta propuesta, se conceptualiza como Unidad Curricular Virtualizada a aquellas unidades curriculares o materias, prácticas profesionales, talleres, trabajos de grado, inmersos dentro del pensum de estudios de cualquier programa, construidas a partir de necesidades instruccionales solucionables con el apoyo de las TIC. La finalidad es proporcionar experiencias de aprendizaje sistematizadas, con apoyo en las teorías de enseñanza, para potenciar la adquisición y utilización de aprendizajes en el desarrollo de competencias.

En cuanto a las estrategias de gestión del modelo educativo de estudios a distancia, el reglamento actual de SEDLUZ (Universidad del Zulia, 1999) establece en el artículo 6, literales ii y iii, respectivamente, el diseño e implementación de los sistemas y

procedimientos de calidad de gestión, la implementación de estrategias instruccionales que amplíen el acceso al sistema educativo y faciliten el logro del autoaprendizaje.

El artículo 7 del referido reglamento (Universidad del Zulia, 1999) identifica las estrategias instruccionales a emplear, considerando el grado de distancia y de interacción con el estudiante, así como el modelo instruccional utilizado. En el caso de EUS en LUZ-COL, el modelo establecido en la actualidad prevé la distribución de un material auto-instruccional (antes impreso, actualmente digital), considerado como medio maestro básico, el cual puede ser combinado con materiales auditivos, visuales, telemáticos, etc.; las asesorías (grupales e individuales) y la evaluación del rendimiento. La incorporación de las aulas virtuales no hace sino expandir la disposición de los materiales didácticos y facilitar una interacción diferente entre el discente y el docente.

Caracterización de la unidad curricular Comunicación y Lenguaje

Comunicación y Lenguaje se orienta hacia una enseñanza que contribuya al desarrollo de los conocimientos, las habilidades, los valores y las actitudes de los estudiantes de pregrado, referidas a contenidos fundamentales relacionados con el lenguaje y la comunicación, además de aquellos necesarios para el perfeccionamiento de las competencias comunicativas que demandan las tareas propias de cada profesional.

Se orienta a brindar experiencias que permitan a los futuros profesionales universitarios expresarse de manera adecuada según cada contexto y situación, proporcionándoles además un marco teórico necesario para comprender en su dimensión totalizadora el hecho lingüístico y el acto comunicacional como parte fundamental en el ejercicio de su carrera, como herramienta para la generación y el desarrollo de conocimientos, además de elemento en la interacción asertiva con las personas de su entorno.

La unidad curricular es cursada, actualmente, por estudiantes de primero y segundo semestre de los programas de Educación, Ingeniería (Mecánica y Petróleo), así como Ciencias Económicas y Sociales (Relaciones Industriales) en el Núcleo LUZ-COL bajo la modalidad semi-presencial. Se rige por el Reglamento de Educación a Distancia de LUZ y las normas aplicables sobre deberes y derechos estudiantiles de esta universidad.

Su contenido programático está dividido en cinco unidades temáticas, cuyos objetivos apuntan a un estudio sistemático de la lengua española, que abarca conceptos básicos del lenguaje y la comunicación, dimensión fonológica de la lengua española y fundamentos de ortografía (unidad I); dimensión morfosintáctica de la lengua española (unidad II); dimensión semántica y pragmática de la lengua española (unidad III); el texto y sus tipos (unidad IV) y la reducción textual (unidad V).

La metodología desarrollada divide la atención a los estudiantes en tres tipos de asesorías: grupales, en las cuales se discuten aspectos de interés general para todos los participantes; individuales, que buscan satisfacer los requerimientos particulares de cada estudiante, de acuerdo con sus propias necesidades e intereses; y virtuales,

ofrecidas una vez a la semana a través del *chat* del aula virtual. Paralelamente, se utiliza el correo electrónico como medio de comunicación asíncrono para aclarar dudas o responder a planteamientos de cada estudiante. Los principios pedagógicos que condujeron la metodología de enseñanza de esta experiencia fueron:

- Autonomía de los estudiantes para desarrollar su propio proceso de aprendizaje.
- Flexibilidad en cuanto a la dedicación y horario de estudio de cada estudiante.
- Diversidad de materiales didácticos a disposición de los usuarios del aula virtual (documentos en internet, videos, materiales multimedia, presentaciones) para facilitar el desarrollo de su propio proceso de aprendizaje.
- Combinación de actividades prácticas virtuales individuales con asignaciones y evaluaciones individuales presenciales y grupales. Ello incluye propuestas reflexivas en los foros y en las actividades evaluativas, a fin de que el estudiante aporte respuestas con espíritu crítico.
- Desarrollo de competencias y habilidades de uso de las tecnologías de información y comunicación para el trabajo académico e intelectual propio de esta asignatura.

Caracterización del EVA de la unidad curricular

El Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA) o aula virtual correspondiente a la unidad curricular Comunicación y Lenguaje se encuentra alojado en el Campus Virtual Educativo de la Universidad del Zulia, el cual como ya se mencionó tiene como soporte la plataforma tecnológica *Moodle* para su implementación y desarrollo. Por ello, los recursos y actividades aplicados en el diseño de su estructura así como de sus componentes didácticos se hicieron considerando las particularidades y posibilidades técnicas que ofrece esta plataforma, ajustados a los objetivos pedagógicos y a las competencias previstas a desarrollar.

En general, la estructura formal del aula contempló secciones como Bienvenida al aula virtual; especificación de objetivo general, objetivos específicos y competencias a desarrollar; calendario de sesiones grupales, individuales y de evaluaciones; pizarra electrónica de anuncios; glosario general de términos más usados en la unidad curricular; y enlaces externos a páginas web de interés. Como recursos interactivos se encuentra el *chat* de comunicación para asesorías virtuales y los foros de debate.

El desarrollo de cada una de las unidades temáticas incluye síntesis preliminar, desarrollo esquemático de contenido, presentaciones con resumen conceptual, bibliografía recomendada al final de cada texto, material de lectura complementario y enlaces externos (videos, ejercicios interactivos). Se prevén evaluaciones en línea, subida de tareas, así como un cuestionario final para identificar valoraciones del estudiantado sobre la unidad curricular al final del semestre.

Enfoque metodológico

La elaboración de un glosario fue conceptualizada originalmente como una actividad evaluativa correspondiente a la unidad II, relacionada con la dimensión morfosintáctica de la lengua española. Por ello, se acordó de manera consensuada entre docente y estudiantes la inclusión de términos y palabras que formaran parte del léxico cotidiano utilizado por los estudiantes universitarios del Núcleo Costa Oriental del Lago de la Universidad del Zulia, para comunicarse entre ellos.

El objetivo didáctico de esta iniciativa buscaba una ejemplificación del concepto de jerga aplicado al entorno estudiantil y la posibilidad de identificar, definir y clasificar los términos usados en su lengua cotidiana según los conceptos lingüísticos estudiados en clase. Se partía de una reflexión personal acerca de la manera cómo se comunicaban con sus amigos y familiares, para luego escoger una o varias palabras, definirla, mostrar ejemplos de uso y etiquetarlas con palabras claverelacionadas con categorías gramaticales (sustantivo, adjetivo, verbo, adverbios, etc.), la clasificación de las lexías: simples, compuestas, complejas y textuales (Pottier, 1977), así como el registro formal de estos términos (vulgar, coloquial), tal como se aprecia en la imagen 1.



Imagen 1. Vista del glosario virtual, el cual permite la búsqueda de términos por categoría, fecha y autor.

Resultados previos

Durante el primer y segundo periodo del año 2015 —comprendidos entre los meses de abril de 2015 y abril de 2016—, los estudiantes de las secciones 002 y 007 del primer periodo, así como los de las secciones 004 y 006 del segundo periodo, identificaron los términos y frases empleados en su comunicación cotidiana, aquellos que consideraban muy propios de los jóvenes; de manera individual los incorporaron en el glosario, registrado dentro de las actividades prácticas de la unidad II bajo el nombre *Así hablamos los jóvenes*. Como resultado de este ejercicio, que fue evaluado

por el docente, en la primera etapa se logró agregar 184 términos, algunos de los cuales se muestran en la imagen 2.

The image shows a screenshot of a virtual glossary interface with four entries. Each entry is displayed in a light-colored box with a yellow header. The entries are:

- Háblame el mio**: de Juan velasco - Saturday, 13 de June de 2015, 22:16. Esta frase es usada para saludar a personas de confianza o alguien con quien se convive diariamente, ya sea un amigo o estimado. Prácticamente transforman el conjunto de un artículo y un pronombre en un sustantivo. Ejemplo: ¡Háblame el mio, como esta la cosa!. Sinónimo de estimado. Antónimo de aborrecido o desestimado. Palabra(s) clave: Sustantivo: saludo. 1 Comentario.
- Hacer un dos**: de Rawy Gonzalez - Wednesday, 16 de March de 2016, 16:31. Es cuando una persona le pide a otra que le haga un favor. Ejemplo: "Hácerme un dos y comprame algo en la tienda". Palabra(s) clave: Lexia compleja, sinónimo de favor, expresion coloquial.
- Jalabola**: de franer montoya - Thursday, 29 de September de 2016, 13:21. Persona adúladora, sin personalidad, sin opinión. Palabra(s) clave: Lexia compuesta y compleja, adjetivo calificativo, expresion descalificativa.
- jinete de grillo**: de kelvi mendez - Friday, 18 de March de 2016, 12:33. Quiere decir burla hacia una persona pequeña. Ejemplo: Juan es tan pequeño, que parece jinete de grillo. Palabra(s) clave: Adjetivo, leixa compleja.

Imagen 2. Vista del glosario virtual con algunos de los términos incorporados.

La participación de los estudiantes fue relativamente alta en el primer periodo de 2015 (76% en la sección 002 y 61% en la sección 007, considerando a todos los estudiantes que cumplieron efectivamente con los trabajos asignados en el aula virtual) y se incrementó en el segundo periodo de 2015 (96% en la sección 004 y 88% en la sección 006), lo cual demuestra que la construcción del glosario incentivó la intervención de los estudiantes de la unidad curricular, a pesar de las frecuentes fallas en la plataforma digital de Moodle debido a problemas técnicos en el campus virtual.

Para el segundo periodo de 2016, los términos incorporados en el glosario fueron validados por los estudiantes de la unidad curricular, mediante una encuesta en línea aplicada dentro del aula virtual, para pasar a una etapa posterior de clasificación y análisis de cada uno de ellos. La participación estimada por sección fue de 90 por ciento, considerando a quienes efectivamente cumplieron con todas las actividades establecidas en el aula virtual.

A MODO DE CONCLUSIÓN

El desarrollo del glosario *Así hablamos los jóvenes* permitió la aplicación de técnicas de trabajo colaborativo en entornos virtuales de aprendizaje, específicamente en el de la unidad curricular Comunicación y Lenguaje en el Núcleo LUZ COL.

El uso de esta estrategia de aprendizaje facilitó mayor dinamismo en la participación de los estudiantes como parte de su proceso de formación, así como también hizo posible identificar el uso de nuevos vocablos por estos jóvenes universitarios. Como tal, permitió la conformación de una comunidad de aprendizaje centrada en actividades (Riel y Polin, 2004), con etiquetaje de contribuciones y facilidad de consulta por parte de los aportantes y otros miembros futuros del aula virtual.

Para los estudiantes, el glosario significó un ejemplo real para relacionar términos y expresiones identificadas dentro de su vocabulario cotidiano con categorías establecidas en la gramática tradicional y teorías emergentes en el estudio de la lengua. De igual manera, presentó un ejercicio importante para constatar la manera de cómo se comunican actualmente los jóvenes entre ellos; además de expresar nuevos matices y expresiones propias del momento histórico que les ha correspondido vivir.

Con este estudio se evidencia el sumo interés que existe en las ciencias del lenguaje de indagar aún más acerca del uso del léxico en los adolescentes, pues como lo indica González (2010), ellos conforman una comunidad lingüística con características muy particulares que los identifica como grupo. De esta manera se pone de manifiesto la creatividad como una característica esencial de la lengua.

Lo que inició como una actividad práctica de aula se orientó posteriormente a un estudio de investigación de mayor profundidad por parte de los docentes adscritos al área de Comunicación Humana del Programa de Estudios Universitarios Supervisados (EUS), el cual se encuentra actualmente en desarrollo y pretende caracterizar los vocablos y expresiones propias aportados por los estudiantes de LUZ COL durante la etapa ya mencionada. Como se puede apreciar, esta actividad propicia el surgimiento de una potencial línea de investigación en el área de la comunicación lingüística, cuyo estudio puede generar una diversidad de vertientes desde un enfoque interdisciplinario, considerando la riqueza de la lengua en sus diferentes componentes.

Referencias bibliográficas

Delgado, M.; y Solano, A. (2009). Estrategias didácticas creativas en entornos Virtuales para el aprendizaje. Revista Actualidades Investigativas en Educación. Vol. 9 No. 2, 1-21. Instituto de Investigación en Comunicación, Universidad de Costa Rica. Disponible en: http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx_magazine/virtuales.pdf

Domingo, J. (2008). El aprendizaje cooperativo. Cuadernos de Trabajo Social, Vol. 21. En: <http://revistas.ucm.es/index.php/CUTS/article/view/CUTSo8o8110231A/7531>

González, M. (2010). Los apodos en el léxico del adolescente venezolano. Letras, 52(83), 133-172. [Documento en PDF], consultado el 22/07/2017, disponible en: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So45912832010000300005&lng=es&tlng=es

Gros, B. y col. (2009). El desarrollo de herramientas de apoyo para el trabajo colaborativo en entornos virtuales de aprendizaje. RIED v. 12: 2, 2009, pp. 115-138.

Johnson, D. y col. (1999). El aprendizaje colaborativo en el aula. Editorial Paidós, Buenos Aires: Argentina.

Marques, P. (1999). Entornos formativos multimedia: elementos, plantillas de evaluación, criterios de calidad. Universidad de Barcelona. Disponible en: <http://www.sht.com.ar./archivo/universidad/conocimiento.htm>.

Martín, J. y col. (2003). Cómo aprender con Internet. Foro pedagógico de Internet, Madrid: España.

MoodleDocs (2008). Usos Didácticos del Glosario. Última modificación 18 de junio de 2008. Disponible en: [http://docs.moodle.org/es/Usos_did%C3%A1cticos _ del_Glosario](http://docs.moodle.org/es/Usos_did%C3%A1cticos_del_Glosario)

Pottier, Bernard (1977). Lingüística general. Editorial Gredos. Madrid

Riel, M. y Polin, L. (2004). Online learning communities: Common ground and critical differences in designing technical environments. En Barab, S.A., Kling, R. and J.H. Gray (Eds.), Designing for virtual communities in the service of learning (pp. 16-50). en: http://usqstudydesk.usq.edu.au/file.php/15733/2010/resources/Riel_n_Polin_04_Online_LCs-classification-of-LCs.pdf

Tobón, M. (2007). Diseño Instruccional en un Entorno de Aprendizaje Abierto. Universidad Tecnológica de Pereira, Facultad Ciencias de la Educación, Maestría en Comunicación Educativa. Pereira, Colombia. [Documento electrónico PDF]. En: http://cvonline.uaeh.edu.mx/Cursos/Maestria/MTE/disenio_de_prog_de_amb_de_apren/Unidad%20III/dis_instruccional_en_entorno_d_aprendi_abierto.pdf

Trujillo, F. (2002). Aprendizaje colaborativo en la enseñanza de la lengua. Publicaciones 32.

Universidad del Zulia (1999). Reglamento del Sistema de Estudios a Distancia de la Universidad del Zulia. Sistema de Educación a Distancia de la Universidad del Zulia. Disponible en: <http://sed.luz.edu.ve/archivos/marco/reglamento.pdf>

Wikipedia (2013). Moodle. Portal de Wikipedia. [Texto en línea] Disponible en: <https://es.wikipedia.org/wiki/Moodle>



UNIVERSIDAD
DEL ZULIA

 **mpacto** *Científico*

Revista Arbitrada Venezolana
del Núcleo LUZ-Costa Oriental del Lago

Vol. 12. N°2 _____

*Esta revista fue editada en formato digital y publicada
en diciembre de 2017, por el Fondo Editorial Serbiluz,
Universidad del Zulia. Maracaibo-Venezuela*

www.luz.edu.ve
www.serbi.luz.edu.ve
produccioncientifica.luz.edu.ve