

## Itinerarios hipertextuales en el contexto de la enseñanza y el aprendizaje de ILE

Procesos de enseñanza-aprendizaje de nivel superior mediados por tecnologías

[Gustavo Eduardo Kofman](#)

Facultad de Lenguas (UNC)

Departamento Académico de Humanidades (UNLaR).

[gustavokofman@gmail.com](mailto:gustavokofman@gmail.com)

### *Resumen:*

En esta ponencia se propone comunicar una experiencia en el contexto de la enseñanza y el aprendizaje del Inglés como Lengua Extranjera (ILE) en carreras de grado de la Facultad de Lenguas (UNC). La experiencia inicia a partir de un trabajo de observación y análisis que lleva adelante el equipo de cátedra de Lengua Inglesa III y IV sobre un número de problemas en las habilidades orales y de escritura de los estudiantes (niveles post-intermedio y avanzado). Tomando como base el esquema de análisis de necesidades (Brindley, 1989), en sus tres orientaciones, y la noción de competencia comunicativa (Canale y Swain, 1980; Canale, 1983), en sus cuatro dimensiones, se llevó adelante un proceso de análisis de algunos problemas recurrentes en la escritura y oralidad de los estudiantes. Entre las soluciones propuestas que se pusieron en marcha y verificaron, se encuentran actividades en el aula virtual de las asignaturas mediadas por la tecnología y que se fundan en los conceptos de *e-learning* sincrónico y asincrónico (Hrastinski, 2008) en ambientes de aprendizaje combinados con actividades áulicas presenciales (Marsh, 2012). Los resultados en general demuestran que se lograron mayores niveles de autonomía, lo cual se vio reflejado en una mayor conciencia desarrollada por los estudiantes respecto de las principales áreas problemáticas y una consecuente capacidad propia para resolver dichos problemas.

*Palabras clave:* itinerarios, hipertextuales, ILE, lenguas, extranjeras

### *Abstract:*

This paper refers to an experience in EFL teaching and learning in the context of undergraduate courses of study administered at Facultad de Lenguas, National University of Cordoba. This experience stems from the observation work done by professors in English Language III and IV over a number of difficulties in students' speaking and writing skills. Taking Brindley's (1989) need's analysis scheme as a basis, in its four dimensions, students' speaking and writing recurrent problems were analyzed. Among the proposed solutions that were taken to action are activities in the virtual class mediated by technology, which are based on the concepts of synchronic and asynchronic e-learning (Hrastinski, 2008) in learning environments combined with in-class activities (Marsh, 2012). Results demonstrate that greater levels of autonomy were generated, which resulted in students' greater awareness with regards to the major problems they have and a consequent ability to solve such problems.

*Keywords:* hypertextual, itineraries, EFL, foreign, languages

Esta comunicación nace a partir de un proceso de observación y análisis que se ha llevado a cabo en el marco de las asignaturas Lengua Inglesa III y Lengua Inglesa IV de las carreras Profesorado de Lengua Inglesa, Licenciatura en Lengua y Literatura Inglesas y Traductorado Público Nacional de Inglés, Facultad de Lenguas (UNC), proceso guiado y coordinado por su profesora titular Mgter.

Marcela G. de Gatti. Ambas asignaturas constituyen un nexo muy importante en el necesario y progresivo desarrollo de las habilidades lingüísticas de los estudiantes, quienes deben avanzar de un nivel intermedio a uno post-intermedio, en su paso de segundo a tercer año, y de uno post-intermedio a uno avanzado, en su paso de tercero a cuarto año.

Para el caso de Lengua Inglesa III, este espacio curricular es de una singular importancia, no sólo para el acompañamiento en el desarrollo y dominio de las macro-habilidades lingüísticas que se espera de los estudiantes, sino además para la guía en el desarrollo de estrategias de aprendizaje autónomo que, en este nivel en las carreras, adquiere ya dimensiones específicas y cada vez más necesarias. El creciente perfeccionamiento en estas estrategias les permite a los estudiantes abordar el complejo número de asignaturas que se dictan en inglés en los años subsiguientes. En virtud de ello, tal como se desprende del diseño curricular de la asignatura, se seleccionan contenidos y diseñan actividades tendientes a propiciar el desarrollo de la autonomía en los estudiantes, poniendo el acento, por ejemplo, en la exposición cotidiana a materiales auténticos provenientes de diversas fuentes, utilizando recursos mediados por la tecnología, además de un trabajo sistemático en áreas como la adquisición de léxico específico, las habilidades de escritura académica y el desarrollo del pensamiento crítico, entre otros.

Para el caso particular de Lengua Inglesa IV, que será el foco de atención del presente trabajo, los mismos lineamientos generales nutren el diseño curricular de dicho espacio, con algunas marcadas diferencias o particularidades. En cuarto año de las carreras reseñadas anteriormente se dictan asignaturas en inglés, tales como Cultura de los Pueblos de Habla Inglesa I, Introducción a la Literatura de Habla Inglesa, Literatura de los Pueblos de Habla Inglesa I, Historia de la Lengua, Lingüística I, Traducción Periodística, Traducción Literaria, Didáctica Especial I y Observación y Práctica de la Enseñanza I. Como se anticipa, dichas asignaturas comprenden un complejo abanico de contenidos dictados en inglés, y el éxito en ellas estriba no solo en el conocimiento acabado de los contenidos y habilidades específicas que los estudiantes logren demostrar sino también en el desempeño satisfactorio en la lengua extranjera escrita y hablada. El estudiante que se encuentra en esta etapa de las carreras se ubica en un nivel avanzado de lengua, superior, al menos, al post-intermedio que caracteriza la etapa anterior. Sin embargo, y debido a que se trata de un estudiante para quien el inglés es una lengua extranjera, aún precisa de la sistematización de ciertos recursos de enseñanza y aprendizaje que le permitan adquirir las destrezas, los contenidos y

las estrategias que le garanticen un desempeño adecuado y acorde al nivel que de ellos se espera. En ese sentido, Lengua Inglesa IV se concibe como un espacio que persigue fomentar la consolidación de una gran cantidad y variedad de conocimientos adquiridos a los largo de, al menos, tres o cuatro años, en virtud de lograr generar lo necesario para que los estudiantes logren alcanzar una multiplicidad de objetivos académicos que demandan las áreas disciplinares en las que se desempeñarán como profesionales graduados.

En este marco nace un estudio llevado a cabo por los integrantes del espacio curricular mencionado, estudio al que podemos dividirlo en el análisis de dos grandes problemas detectados en el aula, a saber las competencias orales o de producción oral, por un lado, y las habilidades de escritura, por otro, ambos siempre en el nivel avanzado de ILE. Para el análisis de cada problema se partió del esquema de análisis de necesidades (Brindley, 1989), en sus tres orientaciones, y de la noción de competencia comunicativa (Canale y Swain, 1980; Canale, 1983), en sus cuatro dimensiones. En dicho marco, se estudiaron los problemas en el contexto específico y se propusieron y pusieron en marcha soluciones, igualmente contextualizadas.

Gran preocupación siempre ha generado entre los docentes de ILE el diseño de un programa o una propuesta de cátedra que efectivamente active y propicie el desarrollo de las habilidades comunicativas de los estudiantes. Decidir en torno a lo que se debe enseñar y cómo enseñarlo debería iniciarse con un estudio de las necesidades de los estudiantes. En este sentido, Nunan (1988) sugiere que un diseño curricular debe partir, en primer término, de un análisis de la lengua (o nivel de lengua), para luego ir hacia otras cuestiones, tales como información sobre los estudiantes, sus creencias o concepciones respecto del proceso de aprendizaje, entre otros. Es decir, deberíamos iniciar el estudio desde una de estas tres perspectivas: aquella referida a las competencias lingüísticas o comunicativas, aquella que toma en cuenta al estudiante y sus percepciones y aquella que se focaliza en el aprendizaje. Lo ideal es, lógicamente, combinar las tres.

Brindley distingue entre dos tipos de necesidades, en su conceptualización acerca del rol del análisis de necesidades en el diseño de programas de enseñanza de ILE, las que denomina necesidades subjetivas y objetivas. Las primeras, precisamente, refieren a deseos, expectativas y otras manifestaciones psicológicas o emocionales de los estudiantes, mientras que las segundas tienen que ver con aquellas necesidades que pueden ser diagnosticadas por los docentes

en base a un estudio de la información personal del estudiante, acompañada de datos sobre su dominio del idioma y patrones más visibles o identificables en el uso del lenguaje. A su vez, Brindley propone que un diseño curricular puede estar determinado por, al menos, tres perspectivas que adopten los docentes en cuanto a que determinan las decisiones que se pueden tomar en base a las necesidades de los estudiantes. A estas perspectivas Brindley denomina orientaciones de dominio del idioma, psicológica/humanística y de propósito específico. Como demuestra el esquema que se cita a continuación, tanto la justificación o sustento lógico educativo, como el tipo de información, el método de recolección y el propósito varían, en virtud de que uno transite de una aproximación hacia la otra. Así, por ejemplo, si nos focalizamos en el dominio de la lengua, entendemos que un estudiante aprende de manera más efectiva si se lo agrupa con otros estudiantes del mismo nivel, mientras que si nuestro interés se centra más en los objetivos específicos de un curso, entenderemos que los estudiantes aprenderán más efectivamente si el contenido temático es relevante a sus intereses y necesidades disciplinares:

<b>LANGUAGE PROFICIENCY ORIENTATION</b>	<b>PSYCHOLOGICAL/HUMANISTIC ORIENTATION</b>	<b>SPECIFIC PURPOSE ORIENTATION</b>
<b>EDUCATIONAL RATIONALE</b>		
Learners learn more effectively if grouped according to proficiency	Learners learn more effectively if involved in the learning process	Learners learn more effectively if content is relevant to their specific areas of need/interest
<b>TYPE OF INFORMATION</b>		
Language proficiency/language difficulties	Attitudes, motivation, learning strategy preference	Information on native speaker use of language in learners' target communication situation
<b>METHOD OF COLLECTION</b>		

Standardized forms/tests Observation	Standardized forms Observation, interviews, and surveys	Language analysis Surveys of learners' patterns of language use
<b>PURPOSE</b>		
So learners can be placed in groups of homogeneous language proficiency So teachers can plan language content relevant to learners' proficiency level	So learners' individual characteristics as learners can be given due consideration So learners can be helped to become self-directing by being involved in decision making about their learning	So that learners will be presented with language data relevant to their communication goals So motivation will be enhanced by relativeness of language content

A esta conceptualización sumamos los aportes de West (1994), quien propone una división entre tipologías en el estudio de necesidades, a las que divide en cinco tipos: análisis de 1) la situación de destino o situación-objeto, 2) deficiencias, 3) estrategias, 4) medios o métodos, y 5) lenguaje. En el primer caso, el docente determina cuáles son los requerimientos lingüísticos de los estudiantes en la situación académica para la que están siendo preparados. El segundo combina el análisis de la situación de destino con el modo en que los estudiantes prefieren aprender. El tercero implica que el docente primero identifica las características más sobresalientes de la situación y luego determina cómo las características positivas pueden utilizarse de manera ventajosa a fin de evitar lo que comúnmente se consideran restricciones o impedimentos. El último refiere a cualquier tipo de ejercitación a gran escala que se utilice para determinar los parámetros de las decisiones estratégicas que se tomen respecto de las necesidades lingüísticas y los requisitos de capacitación de una compañía, empresa, institución o sector profesional.

A partir de este marco, entonces, se procedió a identificar las principales necesidades de los estudiantes del curso en cuestión, necesidades que se tradujeron en problemáticas o dificultades recurrentes que se manifiestan en las habilidades o competencias comunicativas de los estudiantes. En este sentido, se

toma la conceptualización desarrollada, principalmente, por Canale y Swain, quienes básicamente entienden que la competencia comunicativa refiere a un sistema subyacente de conocimientos y habilidades necesarias para la comunicación. En otras palabras, la competencia comunicativa comprende tanto el conocimiento de los principios gramaticales y la capacidad de utilizar el lenguaje en diversos contextos sociales o situacionales con el fin de cumplir ciertas funciones comunicativas, además de combinar expresiones y funciones comunicativas relativas a los principios del discurso, como la habilidad del individuo de utilizar dicho conocimiento en situaciones comunicativas reales. De acuerdo con los mismos teóricos, la competencia comunicativa puede subdividirse en cuatro subcompetencias, a saber gramatical, discursiva, estratégica y sociolingüística.

La competencia gramatical es aquella que se vincula con el dominio del código lingüístico, ya sea verbal o no verbal, e incluye el conocimiento del vocabulario y de reglas morfológicas, sintácticas, semánticas, fonéticas y ortográficas. En el contexto de este estudio, interesan en particular los recursos gramaticales, es decir el uso preciso de reglas gramaticales, la disposición efectiva de las palabras y una amplia gama de formas gramaticales que deben ser utilizadas apropiadamente, así como los recursos lexicales, que refieren al uso también amplio y adecuado de un abanico extenso y específico de vocabulario. Interesa además la habilidad que demuestran los estudiantes de expresar significados complejos de manera precisa, opiniones e ideas abstractas, evitando la excesiva simplificación.

Canale, asimismo, define la competencia discursiva como el dominio de aquellas reglas que determinan las maneras mediante las que la forma y el significado se combinan exitosamente para lograr una unidad significativa de textos orales y/o escritos. La unidad de dicho texto se verá concretada mediante la cohesión, a nivel formal, y la coherencia, a nivel de significado y sentido. Además, el autor entiende que la competencia estratégica está compuesta por el conocimiento de las estrategias comunicativas verbales y no verbales que se ponen de manifiesto para compensar interrupciones o posibles dificultades en la comunicación. Entre estas estrategias se suelen incluir: paráfrasis, circunloquios, repetición, evasión, anticipación, cambios de registro y estilo, alteraciones en el mensaje, entre otras. Finalmente, Canale entiende que la competencia sociolingüística es aquella que refiere a la habilidad de utilizar el lenguaje con el significado social acorde a la situación comunicativa. Dicha competencia incluye, además, la habilidad de producir y comprender el lenguaje en diversos contextos sociolingüísticos

teniendo en cuenta factores como el estatus de los participantes y los propósitos y las convenciones de las interacciones.

Tomando estas nociones sobre las necesidades de los estudiantes y su correlación con las competencias comunicativas deseadas o esperadas conforme el nivel de lengua extranjera requerido, se analizaron las principales dificultades que los estudiantes ponen de manifiesto en las dos macro habilidades estudiadas. Respecto de la producción oral en el contexto de la asignatura Lengua InglesaIV, se detectaron los siguientes problemas:

- Marcada tendencia a minimizar la importancia de las competencias orales y énfasis distintivo en el desarrollo de los contenidos, con la consecuente exclusión de aspectos tan importantes como la precisión gramatical y léxica;
- Falta o utilización muy elemental de estrategias retóricas o indicadores discursivos;
- Interrupciones poco naturales en la comunicación, con la consecuente incapacidad de escuchar los comentarios de los pares de manera efectiva, sumando comentarios irrelevantes y digresiones sin sentido;
- Repetición innecesaria de ideas y discurso vagamente conectado.

Ante las dificultades detectadas y en virtud de las necesidades comunicativas requeridas por los estudiantes, se implementaron los denominados debates semi-estructurados, es decir sesiones de debate en clase que no siguen una configuración formalizada sino que se conforman como una discusión informal pero adecuada al contexto académico en el que se desarrolla. Allí se ponen en juego, evidentemente, las competencias señaladas con anterioridad, es decir: a) gramatical, en tanto los estudiantes deben demostrar su dominio de estructuras gramaticales acordes al nivel; b) discursiva, en cuanto deben producir de manera colaborativa una unidad textual (oral) significativa; c) estratégica, en virtud de que un debate de esta naturaleza sin duda requiere de aquellas estrategias que subsanen posibles falencias en la comunicación (oral); y d) sociolingüística, en tanto los estudiantes deben interactuar de manera efectiva tomando en consideración factores intervinientes de la situación sociolingüística particular, como por ejemplo los roles asumidos en las interacciones, objetivos, etc.

Estos debates informales se llevan a cabo en clase y surgen a partir de una temática actual, con la que los estudiantes puedan identificarse o, al menos, con la que puedan relacionarse de manera significativa. Además, los temas planteados son altamente debatibles e intelectualmente estimulantes. Estos

pueden ser discursos, entrevistas, paneles de discusión, escenas de películas, entre otros. La discusión en clase se gesta a partir de una sola fuente, ajena a la clase y al docente. El docente no participa del proceso de debate, sino que sólo se encarga de proveer el estímulo visual y auditivo para el intercambio, y los demás integrantes de la clase incorporan diferentes roles participativos, tales como el de analista reflexivo, abogado del diablo, detective, árbitro, entre tantos otros, que hacen que la interacción entre los estudiantes aumente y, por ende, la participación del docente disminuya de manera gradual, contribuyendo así al desarrollo de la autonomía en general.

Este tipo de actividad que tiene un alto contenido de trabajo presencial se ve reforzado por actividades fuera de clase en ambientes mediados por la tecnología. Es aquí donde se incorporan los denominados itinerarios hipertextuales. Si bien pareciera que cumplen una función accesorio, estos recursos son muy valiosos a la hora de reforzar contenidos y estimular la reflexión crítica, además de generar espacios de práctica específica tendientes a subsanar debilidades encontradas durante la interacción. Como se desprende de ello, más que espacios accesorios, los itinerarios son fundamentales para satisfacer las principales necesidades académicas de los estudiantes, sirviendo de sostén fundamental en el desarrollo autónomo de las cuatro subcompetencias señaladas.

A modo de ejemplo, un itinerario que ha demostrado tener muy buenos resultados es uno que se estructura en el siguiente esquema y que se administra por completo en el aula virtual de la asignatura:

- 1) Material audiovisual auténtico de entre tres y cinco minutos de duración vinculado a la temática discutida en clase;
- 2) Propuesta de elaboración de un glosario con palabras extraídas de dicho material y específicas a la temática central debatida;
- 3) Propuesta de construcción colaborativa de una presentación (en PowerPoint o Prezi) en la que se muestren y expliquen expresiones idiomáticas utilizadas en el material audiovisual;
- 4) Creación de un grupo de debate a través de la herramienta virtual voxopop (<http://www.voxopop.com/>).

Además de estimular el interés de los estudiantes, esta tipología de itinerario demostró, a grandes rasgos, subsanar algunas dificultades manifestadas en las cuatro subcompetencias: el material audiovisual auténtico y original y la propuesta de elaboración del glosario y de la presentación logran que los estudiantes fortalezcan sus habilidades lingüísticas en general ya que direccionan



su interés al análisis específico de ciertos elementos lexicales, lo que claramente conlleva un trabajo investigativo minucioso relativo a las principales reglas morfo-sintácticas, semánticas, fonéticas y ortográficas que determinan el funcionamiento de dichos vocablos. Además, la propuesta de creación de un grupo de debate virtual provee un espacio alternativo al utilizado con frecuencia en clase, a partir del cual se logra crear conciencia sobre las particularidades estratégicas, discursivas y sociolingüísticas que se ponen en juego en un tipo de debate y en otro. En general, los resultados indican que estos itinerarios lograron: a) crear en los estudiantes una mayor conciencia respecto de la necesidad de continuar trabajando en la mejora de sus habilidades orales; b) mayores niveles de autonomía para tomar control sobre su propio proceso de aprendizaje; c) mayor cantidad de oportunidades para la motivación a partir de la utilización de diversos materiales y actividades; d) más oportunidades de aumentar la cantidad y variedad en la producción individual y grupal o colaborativa de los estudiantes.

Como se anticipó, el otro aspecto analizado en el contexto de la asignatura tiene que ver con las competencias escriturarias de los estudiantes. En este sentido, el estudio puso de manifiesto las siguientes problemáticas:

- Incapacidad de integrar la edición y revisión en el proceso de escritura en general y sobre focalización en el contenido durante la etapa de edición y detección de errores;
- Percepción generalizada respecto de las estructuras textuales de organización como patrones impuestos y rígidos o fórmulas que reducen la libertad durante el proceso de escritura, más que como recursos que potencian las posibilidades expresivas de los escritores;
- Visión reduccionista a la hora de interpretar consignas, lo que redundaba en una tendencia a forzar la utilización de ciertas estructuras textuales preconcebidas para cualquier consigna sin mediar un análisis particular de cada caso;
- Marcada dependencia de los apuntes de clase y materiales del curso para la ilustración o ejemplificación;
- Cierta falta en la incorporación de la experiencia personal y original al texto.

Las dificultades descritas en general mantienen una estrecha relación con una temática central a la educación superior y fundamental en la particular etapa de los estudiantes avanzados de ILE en cuestión: la autonomía. En este sentido, acordamos con Benson (2001) por lo que entendemos que la autonomía refiere a

la capacidad que tiene un estudiante de tomar control de su propio aprendizaje, lo que puede manifestarse de diferentes formas en relación con los diferentes niveles o etapas del proceso de aprendizaje. La autonomía en este sentido puede verse como una capacidad multidimensional que puede adoptar diferentes expresiones de acuerdo a cada persona, e incluso para el mismo individuo en diversos contextos o momentos. Ante estas dificultades y siempre en el marco proporcionado por las necesidades académicas requeridas por los estudiantes en el contexto de las carreras, se propusieron dos soluciones vinculadas y enmarcadas en la educación mediada por la tecnología: la utilización de los itinerarios hipertextuales referidos con anterioridad pero, para este caso, especialmente vinculados con la escritura de textos académicos y con una modalidad particular de talleres virtuales de escritura.

La propuesta, en síntesis, radica en el siguiente itinerario:

- 1) Material audiovisual sobre el proceso de escritura académica, con un especial énfasis en la importancia de la autocorrección y con propuestas para el desarrollo efectivo de estrategias de edición y detección de errores;
- 2) Serie de ejercicios de detección y corrección de errores en el aula virtual;
- 3) Propuesta metodológica de participación en los denominados talleres virtuales de escritura.

Como se puede desprender de lo antedicho, las dos primeras actividades del itinerario tienen como objetivo principal crear conciencia respecto de la importancia de generar estrategias de autocorrección y monitoreo durante el proceso de escritura y, por ello, desterrar progresivamente la idea de que la edición y la detección de errores son procesos ajenos o separados de la escritura. Las fuentes alternativas que se proveen en estos itinerarios, además, generan espacios de motivación adicionales y son nutridas fuentes de información extra para los estudiantes. Resulta de particular interés la tercera actividad del itinerario, ello en virtud de configurarse en una actividad original que intenta remediar el conjunto de problemáticas detectadas.

En los denominados talleres virtuales de escritura, los estudiantes trabajan en grupos de cuatro integrantes, en los que cada uno trabaja de manera individual en la misma actividad de escritura, para luego enviar sus producciones a los demás integrantes y recibir las producciones de los mismos integrantes en consecuencia. A partir de ese primer intercambio vía correo electrónico, comienza el proceso de *feedback* electrónico, con una clara distribución de roles y tareas. Luego de enviar y recibir *feedback*, los estudiantes revisan sus borradores y

reescriben o editan sus composiciones, y el proceso de monitoreo de a pares continúa hasta el encuentro presencial en clase. En dicho encuentro, los estudiantes siguen trabajando en los grupos constituidos, intercambias ideas y opiniones relativas a dificultades encontradas y soluciones propuestas, entre otros, y envían sus producciones para la corrección final a cargo del docente.

Central a la actividad propuesta, que se administra casi por completo de manera virtual y que conforma la última actividad del itinerario referido con anterioridad, se encuentra la problemática del *feedback* y de su distribución. A los efectos de facilitar dicha tarea, además de la asignación de roles, a los estudiantes se le provee algunos modelos (editables) de formularios de retroalimentación de a pares que tienen como finalidad principal guiarlos en el proceso de edición y corrección no solo de las producciones de sus compañeros sino además, y sobre todo, de las propias. A modo de ejemplo, se incluye a continuación uno de estos modelos, que, en este caso, se focaliza en dos aspectos esenciales del proceso de escritura: a) la organización y b) el contenido y el uso de la lengua:

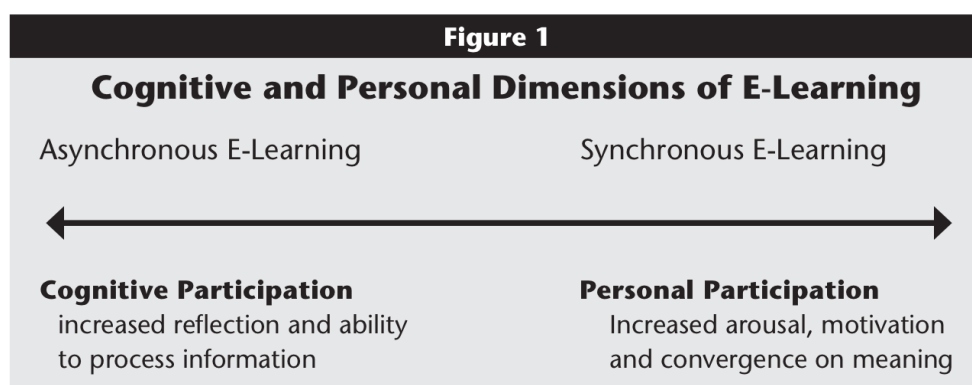
AREAS	QUESTIONS	ANSWERS
<b>ORGANIZATION</b>	Does the essay fail to address the exam topic/question?	
	Does the essay fail to satisfy basic requirements for an appropriate, clear, and articulate thesis statement?	
	Does the text lack coherence between the thesis statement and each of the topic sentences?	
	Does the text fail to organize content into a suitable and logic (both macro and micro) structure?	
	Does the argument flow logically through the various essential elements of the genre?	
	Does the essay use elementary introductory strategies?	
	Does the essay use elementary concluding strategies?	
<b>CONTENT AND LANGUAGE</b>	Does the text fail to demonstrate knowledge of the subject?	
	Does the text fail to reach the required standards expected at this level (in terms of content)?	
	Is the level of lexical competence demonstrated below the standard required?	
	Does the text rely heavily on other people's ideas and words (rather than developing original ideas, expressed in the student's own words, or showing ability to incorporate other people's ideas/words in acceptable ways)?	
	Does the text show the presence of recurring elementary mistakes of a specific type (3+), e.g., agreement, verb tenses, punctuation, spelling, articles, anticipatory-it constructions, etc.?	
	Does the text contain an unacceptable number (+5) of an assorted variety of elementary mistakes?	

Más allá de las distinciones que diversos autores (Ferris, 2006; Ferris y Roberts, 2001; Indrisano y Squire 2000; Mandel Morrow et al., 2003) hacen entre tipos de retroalimentación, entre ellas directa o indirecta, muy explícita o mínimamente

explícita, formativa o evaluativa y correctiva, entre otras tipologías, para el proceso de *feedback* aquí reseñado interesa la caracterización propuesta por Ware y Warschauer (2006), quienes distinguen entre retroalimentación humana o no electrónica y retroalimentación electrónica. La importancia de esta última radica en que dicha tipología, como expresa Milton (2006), requiere que quien provee *feedback* debe indicar el error y proveer un hipervínculo a una fuente (puede ser un diccionario, un *concordancer* u otra fuente) que pueda ser utilizada para subsanar el error, sin explicitar o dar a conocer la corrección u opción correcta. Allí radica, entonces, la importancia de incorporar la retroalimentación en el marco de un taller de escritura que se administra electrónicamente, dando lugar a que los estudiantes experimenten otras vías de exploración de sus propios procesos de escritura que, en este caso, integran necesariamente la edición y detección de errores o el monitoreo.

Los resultados arrojados a partir de la implementación de este itinerario que incorpora, en su etapa final, un taller de escritura virtual, demuestran en líneas generales: a) mayor conciencia por parte de los estudiantes de las áreas problemáticas y capacidad personal de resolverlas, lo que conlleva un mayor nivel de autonomía; b) reducción considerable en el número de errores elementales producidos; c) mayor facilidad en la recepción de la retroalimentación y las correcciones; d) mayor libertad en el uso de los esquemas de organización de la escritura; y e) productos finales que son el claro reflejo de un proceso informado e investigado.

Es importante pensar, finalmente, en qué tipología(s) podemos agrupar las actividades aquí descritas. Creemos que, en el contexto de la cátedra y tomando la distinción que propone Hrastinski entre *e-learning* sincrónico y asincrónico, los itinerarios hipertextuales son los suficientemente versátiles para transitar entre uno y otro. Más que una desventaja, esta flexibilidad otorga múltiples beneficios, como el mismo Hrastinski sugiere en el siguiente gráfico:



Una aproximación asincrónica al aprendizaje mediado por la tecnología usualmente es aquel proporcionado por medios tales como el correo electrónico y foros de discusión, en los que los estudiantes interactúan entre sí a través de patrones flexibles de interacción. Tal sería el caso, por ejemplo, de la retroalimentación electrónica de a pares referida previamente. Una visión sincrónica, en cambio, usualmente se configura por medios como la videoconferencia y el chat, en tanto permite que los estudiantes pregunten y respondan o interactúen en tiempo real. Tal sería el caso, por ejemplo, de los grupos de debate que los estudiantes diseñan y administran. Si bien entendemos que la gran mayoría de las actividades propuestas se acercan más al eje que favorece la participación cognitiva, se intenta que los itinerarios, sobre todo en las últimas actividades que ofrecen, progresivamente propicien una participación personal que aumente la motivación y la convergencia en el significado. Este tipo de actividades, entonces, pueden llevarse a cabo en entornos mediados por la tecnología y en el marco de un curso que, en términos de Marsh, combine un componente presencial con un uso apropiado de la tecnología. Es el propósito de los integrantes de las cátedras en las que se ha llevado este estudio a cabo continuar en estas líneas, sumando mayor variedad en los itinerarios e incorporando actividades que, gradualmente, ofrezcan mayores desafíos y redunden en mayores beneficios.

A modo de conclusión, se puede decir que esta experiencia de observación y análisis de necesidades dio cuenta de la importancia de generar espacios alternativos, mediante los cuales los estudiantes puedan subsanar por sí solos, con la ayuda de sus pares y el acompañamiento de los docentes, aquellas dificultades frecuentes tanto en sus habilidades de producción oral como de escritura. Como respuesta a un número de problemas detectados, en el marco del análisis de necesidades, surgen los itinerarios hipertextuales, entendidos como recorridos o trayectos multidimensionales, en el sentido de que otorgan un gran abanico de opciones creativas para el desarrollo de un gran número de estrategias de aprendizaje, estrategias que, como se sugiere anteriormente, se configuran en necesidades académicas de los estudiantes.

### **Referencias bibliográficas**

BENSON. P. (2001). *Teaching and researching autonomy in language learning*. Harlow: Longman Pearson.

- BRINDLEY, G. The role of needs analysis in adult ESL programme design. In Johnson, K. R. (Ed.), *The Second Language Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press, 63 - 78.
- CANALE, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In Richards, J. C., & Schmidt, R. W. (Eds.), *Language and Communication*, 2-27. London: Longman.
- CANALE, M., & SWAIN, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- FERRIS, D. (2006). Does error feedback help student writers? New evidence on short- and long-term effects of written error correction. En K. Hyland y F. Hyland (eds.). *Feedback in Second Language Writing: Contexts and Issues*. Cambridge: Cambridge University Press.
- FERRIS, D. & ROBERTS, B. (2001). Error feedback in L2 classes: How explicit does it need to be? *Journal of second language writing*, 10, 161-184.
- HRASTINSKI, S. (2008). Asynchronous & Synchronous E-Learning. *Educause Quarterly*, Number 4, 51-55.
- INDRISANO, R. & SQUIRE, J. R. (eds.) (2000). *Perspectives on writing: research, theory and practice*. Newark, DE: International Reading Association.
- MANDEL MORROW, L., GRAMBELL, L. & PRESSLEY, M. (2003). *Best practices in literacy instruction*. New York: The Guilford Press.
- MARSH, D. (2012). *Blended Learning: Creating Learning Opportunities for Language Learners*. Cambridge: CUP.
- MILTON, J. (2006). Resource-rich Web-based feedback: Helping learners become independent writers. En K. Hyland & F. Hyland (eds.). *Feedback in Second Language Writing: Contexts and Issues*. Cambridge: Cambridge University Press.
- NUNAN, D. (1988). *Syllabus Design*. Hong Kong: Oxford University Press.
- WARE, P., & WARSCHAUER, M. (2006). Electronic feedback and second language writing. En K. Hyland, & F. Hyland (eds.), *Feedback in second language writing: Contexts and issues* (pp. 105-122). Cambridge: Cambridge University Press.
- WEST, R. (1994). State of the art: Needs Analysis in language teaching. En *Language Teaching Journal* 1.

**Gustavo E. Kofman**

Es graduado de la Universidad Nacional de Córdoba como Licenciado en Lengua y Literatura Inglesas y Magíster en Inglés con Orientación en Literatura Angloamericana. Es Profesor Asistente Regular de Lengua Inglesa IV y Literatura de Habla Inglesa I en la Facultad de Lenguas (UNC) y Profesor Titular Regular de Literatura Anglófona I en el

Departamento Académico de Humanidades (UNLaR). Desde 2004, ha participado como integrante en más de diez proyectos de investigación avalados por Secyt, todos en el área de las ciencias del lenguaje, en particular en el ámbito de los estudios literarios y culturales y de la lingüística aplicada. Ha participado en numerosos encuentros científicos en las disciplinas de su profesión y publicado artículos con referato en revistas, libros y actas de congreso.

[Subir](#)