

EXPLORACIÓN DE PRINCIPIOS Y PRÁCTICAS ACTUALES



EN LA ENSEÑANZA
Y APRENDIZAJE
DE LENGUAS

DANIEL RODRÍGUEZ VERGARA
JOAQUÍN ANTONIO MARTÍNEZ MORENO
COORDINADORES



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

La presente obra está bajo una licencia de:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.es>



Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)

This is a human-readable summary of (and not a substitute for) the [license](#). [Advertencia](#).

Usted es libre de:

Compartir — copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato

Adaptar — remezclar, transformar y construir a partir del material

La licenciente no puede revocar estas libertades en tanto usted siga los términos de la licencia

Bajo los siguientes términos:



Atribución — Usted debe dar [crédito de manera adecuada](#), brindar un enlace a la licencia, e [indicar si se han realizado cambios](#). Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo de la licenciente.



NoComercial — Usted no puede hacer uso del material con [propósitos comerciales](#).



CompartirIgual — Si remezcla, transforma o crea a partir del material, debe distribuir su contribución bajo la [misma licencia](#) del original.

Esto es un resumen fácilmente legible del:
texto legal de la licencia completa

En los casos que sea usada la presente obra, deben respetarse los términos especificados en esta licencia.



Trabajo colaborativo en el desarrollo de un diplomado en línea dirigido a profesores de inglés como lengua extranjera

ZAZIL SOBREVILLA MORENO

DANIEL RODRÍGUEZ VERGARA

KATSUMI YOSHIDA HERNÁNDEZ

ERANDENI MALDONADO FIGUEROA

Universidad Nacional Autónoma de México

1. Introducción

Actualmente, la Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción (ENALLT) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) ofrece diplomados tanto de formación como de desarrollo profesional en el área de docencia de lenguas extranjeras. En cuanto a los diplomados de desarrollo profesional, ha habido una preocupación especial por reforzar los conocimientos lingüísticos de los profesores de lenguas. Además, debido a la dificultad de los docentes en activo de participar de manera presencial en cursos de desarrollo profesional, se considera cada vez más la posibilidad de ofrecer cursos en línea o semipresenciales. Es por esto que en la ENALLT se tomó la decisión de crear una serie de diplomados de corta duración dirigidos a profesores de lenguas extranjeras que carecen del tiempo suficiente para asistir a cursos presenciales.

En este capítulo, presentaremos el desarrollo del recién creado diplomado Linguistic Basis for Language Teaching e ilustraremos la necesidad del trabajo colaborativo implicado en dicha labor. El capítulo estará enfocado en dos de los tres módulos que se imparten en el diplomado: fonética/fonología y morfosintaxis. A continuación daremos una descripción breve del diplomado y explicaremos de manera concisa las etapas generales del proceso de desarrollo. Después, en la segunda sección, daremos cuenta de las funciones del asesor pedagógico y las maneras en que colaboró en el desarrollo

del diplomado. En la tercera sección, presentaremos las funciones del experto en contenido y brindaremos una descripción general de los contenidos de los módulos de fonética/fonología y morfosintaxis. En la cuarta sección explicaremos las funciones del diseñador gráfico y daremos algunos ejemplos del desarrollo de material multimedia para los módulos. Por último, concluiremos el capítulo con unas breves consideraciones finales.

1.1. Descripción general del Diplomado

El diplomado Linguistic Basis for Language Teaching está dirigido a profesores de inglés como lengua extranjera en formación o en servicio que desean profundizar su entendimiento acerca del lenguaje como base para su práctica docente. Durante el diplomado se enfatiza la manera en que el conocimiento teórico de la lingüística descriptiva puede mejorar la enseñanza de la lengua extranjera. El diplomado incluye tres módulos, a saber, fonética/fonología, morfosintaxis y pragmática.

El diplomado está diseñado para la modalidad en línea y está implementado en el sistema de gestión de aprendizaje Moodle. Tiene una duración total de 144 horas, distribuidas en 48 horas por cada módulo. Aunque cada módulo tiene sus propios criterios de evaluación, todos incluyen tareas tanto individuales como colaborativas, además de foros de discusión y una diversidad de actividades interactivas. Como perfil de ingreso se establecieron los siguientes requerimientos: tener al menos 21 años de edad, contar con al menos certificado de secundaria, estar certificado en nivel B2 o superior de inglés, poseer experiencia o formación en la enseñanza del inglés, disponer de al menos diez horas a la semana y tener una computadora personal con conexión a internet. La modalidad en línea ofrece la posibilidad de que cada alumno decida cómo distribuir el tiempo dedicado al diplomado.

1.2. Trabajo colaborativo y proceso de desarrollo en el diseño de un curso en línea

Debido a que el diplomado se imparte en línea, se diseñaron tres sitios web —uno por cada módulo— que albergan el conjunto de experiencias de aprendizaje conformado por las actividades que el alumno realizará a fin de lograr los objetivos de cada módulo. Estos espacios de aprendizaje tienen una interfaz gráfica a través de la cual el alumno interactúa con el contenido del sitio. Además, como se mencionó anteriormente, están implementados en el sistema de gestión de aprendizaje Moodle, que permite crear y administrar cursos en línea.

En consecuencia, el desarrollo de los módulos implicó la participación de un equipo multidisciplinario, formado por: los expertos en contenido (tres profesores adscritos al Departamento de Lingüística Aplicada (DLA) de la ENALLT-UNAM, expertos en las áreas de fonética/fonología, morfosintaxis y pragmática, respectivamente) y el equipo asignado por la Coordinación de Educación a Distancia (CED) de la ENALLT-UNAM (dos responsables de la asesoría pedagógica, un responsable de diseño y comunicación visual, y un responsable de ingeniería y programación).

Las etapas del proceso de desarrollo de cada módulo fueron:

1. Planeación del proyecto. La CED asignó al equipo que trabajaría con los expertos en contenido y se elaboró el calendario de desarrollo.
2. Diseño conceptual. Los expertos en contenido, con la asesoría pedagógica, delimitaron y estructuraron el contenido en una primera propuesta.
3. Diseño de la interacción. Los expertos en contenido y las asesoras pedagógicas realizaron el diseño instruccional. También fue en esta etapa en la que la responsable de diseño elaboró las propuestas visuales.
4. Producción e integración. El equipo multidisciplinario de desarrollo tecnológico (diseño y comunicación visual e ingeniería)

realizó un análisis técnico del proyecto para elegir las tecnologías más adecuadas y se realizó la implementación del módulo, a saber, el armado del sitio y la integración del contenido.

5. Evaluación y ajustes. Incluye el pilotaje que fue realizado de febrero a junio de 2016, así como los ajustes que se realizarían de acuerdo con los resultados obtenidos en dicho pilotaje.

El trabajo colaborativo fue organizado gracias a dos instrumentos elaborados por la CED: el guión instruccional y el calendario de desarrollo. Por una parte, el guión instruccional es un sistema que sirve de apoyo para la planeación didáctica, al proporcionar una plantilla que ayuda a los expertos a estructurar y organizar el contenido de sus módulos. Permite crear un temario con distintos niveles (como unidades, temas y actividades), dispone de un espacio para colocar la información que verán los alumnos en cada módulo y permite adjuntar archivos (ya sea para uso interno del equipo o material para los alumnos), entre otras tareas. Además, el guión dispone de espacios que permiten dar indicaciones a otros miembros del equipo, hacer sugerencias o plantear dudas. Todos los miembros del equipo teníamos acceso al guión, lo cual permitía que trabajáramos siempre sobre la misma versión.

Por otra parte, el calendario de desarrollo marca fechas importantes como el día límite para subir el contenido de las unidades al guión, los días en que se revisa el diseño instruccional, la fecha en la que los expertos en contenido y las responsables de la asesoría pedagógica se reúnen para analizar las sugerencias, y la fecha límite para subir la versión final, que será desarrollada por el equipo de desarrollo. Seguir el calendario permitía a todo el equipo saber en qué etapa de desarrollo se encontraba cada módulo, así como organizar el trabajo de acuerdo a las fechas de entrega o reunión.

2. Asesoría pedagógica

2.1. *Funciones del asesor pedagógico*

En general, la asesoría pedagógica en la Coordinación de Educación a Distancia de la ENALLT consiste en apoyar a los profesores en el diseño instruccional de sus proyectos educativos, es decir, redactar los objetivos, elegir estrategias de aprendizaje, recursos y actividades, estructurar el contenido, cuidar el estilo y redacción, elegir los métodos e instrumentos de evaluación, entre otros (Reiser & Dempsey, 2012), tomando en cuenta que para compensar la falta de interacción cara a cara, la planificación de la educación en línea debe ser rigurosa.

2.2. *Colaboración en el desarrollo de este Diplomado*

Como en este caso era la primera vez que los expertos en contenido se enfrentaban a la tarea de diseñar un proyecto en línea, las tareas fundamentales de las responsables de la asesoría pedagógica consistieron en:

- Estructurar el temario. Al hacer hincapié en las 48 horas de trabajo que tendrían que dedicar los alumnos para realizar todas las actividades de un módulo, los expertos en contenido pudieron elegir los temas lingüísticos realmente básicos e incluirlos en un mapa de navegación, que después se convertiría en el temario del módulo.
- Diseñar y distribuir actividades. Se recomendó que la elección de las estrategias de aprendizaje, los recursos de información y las actividades se hiciera en función de los objetivos de aprendizaje, las características de los recursos y el tiempo de desarrollo, el tiempo que se estima tardarían los alumnos en realizar todas las actividades propuestas y el tiempo que tiene asignado el asesor para realizar tareas como calificar y proporcionar retro-

alimentación. Se sugirió ofrecer cierta variedad de actividades para atender los distintos estilos de aprendizaje.

- Elegir recursos. Se orientó en cuanto al tipo, uso y tiempo de desarrollo de los recursos con los que se cuenta para diseñar las actividades de aprendizaje o evaluación.
- Asesorar sobre derechos de autor. Se hicieron recomendaciones sobre el uso correcto de materiales de otros autores.
- Redactar instrucciones. Se trabajó intensamente para que fueran claras y precisas, ya que el profesor no está presente para aclarar inmediatamente las dudas que puedan surgir y el alumno debe saber qué se espera de él.
- Usar el guión. Se les apoyó para hacer uso correcto del guión.

3. Contenidos

3.1. *Funciones del experto en contenido*

Como ya se mencionó, la elección de los contenidos de los módulos del Diplomado estuvo a cargo de tres profesores adscritos al Departamento de Lingüística Aplicada (DLA) de la ENALLT-UNAM, expertos en las áreas de fonética/fonología, morfosintaxis y pragmática, respectivamente.

Dentro del desarrollo de los módulos, las tareas fundamentales de los expertos en contenido fueron las siguientes:

- Delimitar los objetivos del módulo, enmarcados dentro de los objetivos generales del diplomado del que forman parte.
- Establecer el temario, las referencias básicas y el modo de evaluación del módulo, con base en los objetivos previamente delimitados.
- Diseñar y distribuir las actividades de aprendizaje para las diferentes unidades del módulo, elegir recursos, redactar guías e instrucciones (diseño de la interacción).

Como puede verse, la función de los expertos en contenido es sobre todo conceptual y no se aleja en principio de aquella que tiene un profesor en una modalidad presencial. En ambos ámbitos, el profesor debe tomar en cuenta distintos factores —como el perfil de los alumnos, sus necesidades, la duración del curso y las condiciones de aprendizaje— para delimitar objetivos, estructurar un temario, seleccionar recursos, elaborar actividades y establecer modos de evaluación. Estas tareas, sin embargo, se complejizan en el desarrollo de un curso en línea, ya que el experto en contenido debe considerar que la interacción entre los participantes del curso, es decir, alumnos y asesores, no será cara a cara ni sincrónica, sino que será generalmente asíncrona. Además, debe considerar que esta interacción se llevará a cabo en un ambiente digital, que estará mediada por un sitio en línea, por los recursos tecnológicos con los que este sitio cuente y por las habilidades que los alumnos tengan para aprovechar éstos y otros recursos a su alcance. Estas particularidades conllevan ciertos retos para el experto en contenido. En primer lugar, el carácter asíncrono de esta modalidad implica diseñar con mucha mayor anticipación y detenimiento la interacción que se tendrá con el alumno, con el fin de guiarlo paso a paso durante el curso. Es decir, al diseñar y distribuir actividades y guías, el experto en contenido debe prever lo que los participantes —asesores y alumnos— necesitarán para poder alcanzar los objetivos planteados y debe procurar responder a estas necesidades con antelación. En segundo lugar, el experto en contenido debe considerar en todo momento que esta interacción se desarrollará en un ambiente digital, por lo que debe saber explotar los recursos y las herramientas que este ambiente ofrece para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje y para dar a los alumnos oportunidades de cumplir con los objetivos de aprendizaje de manera efectiva, cómoda y acompañada. Finalmente, no hay que olvidar que el desarrollo de un curso en línea requiere de un equipo multidisciplinario, por lo que el experto en contenido debe ser capaz de comunicar sus ideas a los expertos en otras áreas y de negociar estas ideas, siempre que sea necesario, con el fin de concretar un espacio

de aprendizaje funcional que explote los recursos y las posibilidades tecnológicas disponibles. En este escenario, el experto en contenido debe tener además de un conocimiento profundo sobre la materia que imparte, la capacidad de negociar y colaborar con un equipo multidisciplinario.

3.2. Contenidos del módulo Phonetics and Phonology. Descripción general y de la experiencia en el trabajo con las asesoras pedagógicas y con la diseñadora gráfica

Phonetics and Phonology (Fonética y Fonología) es el primero de los tres módulos del diplomado. En él se establecen brevemente los conceptos básicos de la fonética y la fonología y su aplicación a la enseñanza de la pronunciación a estudiantes del idioma inglés. El objetivo general es que los alumnos de este módulo desarrollen habilidades de resolución de problemas en la enseñanza de la producción oral y la comprensión auditiva del inglés. Cuenta con las siguientes 5 unidades:

- Unit I. Introductory concepts
- Unit II. Speech Anatomy and Physiology
- Unit III. Consonants and vowels
- Unit IV. Connected speech processes
- Unit V. Rhythm and intonation

A su vez, cada unidad consta de 4 temas y 4 respectivas actividades. Además, al final de cada unidad se incluye un ejercicio de reflexión sobre la enseñanza del inglés. En general, el módulo está diseñado para que, de manera ideal, los alumnos trabajen una lección por día y una unidad por semana. Los contenidos de cada unidad fueron seleccionados de manera que los alumnos reflexionaran sobre las siguientes temáticas. En primer lugar, se proporcionó información acerca de las diferencias entre lenguaje oral y lenguaje escrito, enfatizando las características de la oralidad que

no se incorporan en la modalidad escrita. Además, se presentó una escala de constituyentes fonéticos/fonológicos que van de la unidad mínima (el fonema), pasando por la sílaba, el pie, hasta llegar a la unidad máxima (el grupo tonal). En segundo lugar, se describió la complejidad del habla en términos anatómicos y fisiológicos con el propósito de indagar en los procesos de producción oral a través de los sistemas respiratorio, fonador y articulatorio. En esta parte se resaltó la función de cada órgano articulatorio, en especial de las cuerdas vocales en la producción de sonidos. En tercer lugar, se abordó la temática de las dimensiones que permiten la formación de sonidos consonánticos (punto y modo de articulación, y sonoridad) y vocálicos (abertura, localización y redondeamiento), así como las convenciones de transcripción del Alfabeto Fonético Internacional. En cuarto lugar, se introdujeron los principales factores involucrados en la percepción del habla fluida: asimilación, elisión y epéntesis. Finalmente, se expusieron los elementos más generales de la fonología suprasegmental: la entonación y el ritmo. En esta sección se consideró la función de los diferentes patrones entonativos del inglés y su implicación en la pronunciación por parte de hablantes no nativos.

Para la presentación de los temas de cada unidad se incluyeron definiciones de conceptos según autores cuidadosamente seleccionados (e. g., Carr, 2008; O'Grady, 2013), ejemplos concretos de cada fenómeno tratado, taxonomías y explicaciones breves y lo más concisas posible. Para hacer atractiva la presentación de los temas, se recurrió a varios elementos multimodales: tablas, diagramas, ilustraciones, audios y videos. Además, los fragmentos de texto fueron realizados a través de la elección estratégica de colores, fuentes, fondos, viñetas y distintas características tipográficas, en lo cual la responsable de diseño cumplió un papel fundamental.

Como se mencionó anteriormente, después de la introducción de cada tema se diseñó una actividad. Por ejemplo, en la primera unidad, después de que se introduce el primer tema (*Difference between spoken and written language*), los alumnos deben completar una tabla en la que escriban ejemplos de: por un lado, géneros

discursivos hablados espontáneos, no espontáneos, dialógicos, monológicos, etc.; por otro lado, géneros discursivos escritos para ser leídos en voz alta, para ser dichos de memoria, para ser actuados, etc. Con la ayuda de las asesoras pedagógicas, se cuidó que la selección de los tipos de actividades fuera lo más diversa posible y que se explotaran en la medida de lo posible los recursos disponibles para Moodle. Entre los tipos de actividades a los que se recurrió se encuentran: cuestionarios de respuestas abiertas y de opción múltiple, ejercicios de arrastrar y soltar, foros de opinión por escrito y por grabación de voz, encuestas, wikis, etc. Más adelante, para mostrar la función que cumplen los diseñadores y comunicadores visuales, se detallará el desarrollo de dos actividades particulares de este módulo.

3.3. Contenidos del módulo Morphosyntax. Descripción general y de la experiencia en el trabajo con las asesoras pedagógicas y con la diseñadora gráfica

El módulo *Morphosyntax* (Morfosintaxis) se planteó con el objetivo de que los alumnos profundicen en su conocimiento sobre la morfosintaxis del inglés y la manera en la que se presenta en las gramáticas pedagógicas y de referencia. Específicamente, se busca que a través de este módulo los alumnos conozcan y comprendan los conceptos y categorías básicas que la lingüística utiliza para analizar y describir la gramática de la lengua inglesa.

Con este objetivo en mente, se llevó a cabo el proceso de diseño y elaboración de contenido del módulo. Este proceso se alimentó en primer lugar de una colaboración y diálogo constante con las responsables de la asesoría pedagógica que permitió revisar y ajustar los contenidos para que éstos se adecuaran mejor a una modalidad en línea. La guía proporcionada por las asesoras pedagógicas y los ajustes que derivaron de ella se concentraron principalmente en torno a los siguientes aspectos. En primer lugar, se enfatizó la búsqueda de una planificación cuidadosa y rigurosa de

los contenidos, que permitiera a los alumnos lograr los objetivos planteados en las horas contempladas para completar el módulo. En segundo lugar, se hizo hincapié en elaborar contenidos enfocados en lograr una interacción fluida con los alumnos a través de la redacción clara de objetivos, textos introductorios, instrucciones y retroalimentación que permitiera seguir el curso fácilmente a pesar de la ausencia de una interacción cara a cara. Una tercera área de trabajo conjunto fue la búsqueda de variedad en la exposición de los contenidos y en las actividades. En este sentido, se buscó aprovechar el abanico de recursos, herramientas y posibilidades gráficas y tecnológicas disponibles. Con la colaboración del equipo de desarrollo tecnológico se logró un producto final que concretara la propuesta de contenido inicial. A continuación se hará una breve descripción de la estructura y los contenidos del módulo en cuestión que permite apreciar el resultado de este trabajo colaborativo.

El módulo *Morphosyntax* se estructuró en 5 unidades. La primera unidad tiene como objetivo delimitar el campo de la morfosintaxis e identificar algunos de los principales enfoques para su estudio. Las cuatro unidades restantes están dedicadas a los diferentes niveles de análisis que suelen considerarse en el estudio de la morfosintaxis. Así, el módulo cuenta con las siguientes unidades:

Unit 1. Morphosyntax

Unit 2. Word classes

Unit 3. Phrases and constituency

Unit 4. Grammatical functions and syntactic patterns

Unit 5. Coordination, embedding and sentence types

Como se puede observar, las unidades 2 a 5 reflejan en su secuencia un análisis gramatical jerarquizado clásico que va del nivel más simple dentro del estudio de la gramática, es decir, del nivel de la palabra, al más complejo, esto es, el nivel de la oración compleja y compuesta. Esta secuencia parte de la suposición de que comprender el funcionamiento de las unidades y las categorías en un nivel superior requiere conocer ciertos aspectos sobre las unidades

y categorías en los niveles inferiores. Así, comprender el concepto de frase requiere, por ejemplo, haber comprendido el concepto de clase de palabra. En este sentido, el módulo sigue una secuencia lógica y cada unidad está hilada conceptualmente con la anterior.¹

Cada unidad está dividida a su vez en diferentes temas y cada tema está introducido por un texto elaborado específicamente para el módulo con el objetivo de dar a los alumnos una introducción general al tema y a los conceptos principales. Estos resúmenes y explicaciones se vinculan con diferentes actividades diseñadas para ayudar a los alumnos a profundizar en su comprensión sobre los conceptos clave introducidos anteriormente, por ejemplo a través de cuestionarios, realización de sinopsis, relación de conceptos y definiciones, etc., y/o para aplicar dicho conocimiento en el análisis gramatical de ejemplos concretos o en reflexiones sobre la manera de vincular este análisis con la experiencia de los alumnos como hablantes, aprendientes y/o docentes del inglés. Las actividades requieren en general que los alumnos hayan leído las introducciones del tema que se ofrecen en el sitio del curso, pero también pueden requerir la consulta de material adicional en línea (como videos y diccionarios), la lectura de textos asignados (por ejemplo, apartados o capítulos extraídos de manuales o gramáticas), o que los alumnos antes lleven a cabo su propia investigación consultando gramáticas pedagógicas o de referencia (*e. g.*, Aarts, 2011; Carter & McCarthy, 2006), en formato impreso o digital.

Como se puede apreciar, en el diseño del módulo se buscó ofrecer cierta variedad de actividades que permitiera diferentes formas de trabajo. Así, los alumnos encuentran actividades de respuesta cerrada, de opción múltiple, de relacionar o de completar, y también actividades de respuesta abierta, como cuestionarios. Algunas

¹ Otra observación que cabe hacer con respecto al temario es que introduce conceptos clave que pueden asociarse a diferentes enfoques en el análisis de la morfosintaxis, incluyendo conceptos de corte más formal como “estructura de frase y estructura en constituyentes”, pero también temas de corte más funcionalista como “funciones gramaticales”. Esta decisión inclusiva se tomó bajo el supuesto de que el conocimiento general de ciertos conceptos, independientemente de su origen en una u otra tradición, es fundamental para que los alumnos puedan cumplir con los objetivos generales del módulo.

actividades consisten en realizar tareas de síntesis con la posibilidad de presentarlas en diferentes formatos (cuadros sinópticos, mapas mentales o presentaciones en diapositivas) y otras invitan a los alumnos a compartir su experiencia o a hacer una reflexión. En otra dimensión, algunas actividades pueden resolverse individualmente y otras requieren que los alumnos interactúen para realizar una tarea colaborativamente o para compartir y discutir los resultados de su trabajo, sus reflexiones o sus experiencias. Además, se buscó variedad en las herramientas tecnológicas utilizadas en las actividades: el módulo cuenta con actividades de arrastrar para completar cuadros y diagramas, PDF editables para completar cuadros sinópticos, wikis para redactar textos colaborativamente y foros para compartir experiencias, entre otros.

Asimismo, con el fin de facilitar una mejor interacción con los alumnos y darles un acompañamiento constante, se procuró balancear la retroalimentación y calificación de las actividades entre un modo automático e inmediato y otro más personalizado y espaciado a cargo del asesor. De esta manera, los cuestionarios y actividades de respuesta cerrada cuentan con retroalimentación automática que cada alumno recibe una vez que ha enviado las respuestas de la actividad; además, estas últimas (las actividades de respuesta cerrada) son calificadas automáticamente por el sistema. Por su parte, los cuestionarios son calificados por el asesor, quien también está a cargo de dar retroalimentación y calificación en el caso de las tareas de síntesis y de reflexión. Consideramos que este tipo de retroalimentación combinada respeta de manera flexible los diferentes ritmos de avance de los alumnos, que pueden seguir adelante en varias actividades sin necesidad de esperar la retroalimentación del asesor.

Una última característica que vale la pena resaltar sobre este módulo es el diseño que se utilizó en los resúmenes y algunas de las actividades del módulo y que se logró en colaboración con la responsable de diseño gráfico y comunicación visual. En la siguiente sección se presentarán algunos ejemplos.

4. Diseño y comunicación visual

4.1. *Funciones del diseñador gráfico/comunicador visual*

Como ya se ha mencionado, el proceso de desarrollo de un curso en línea implica un trabajo colaborativo donde participan expertos de distintas áreas; ya hemos hablado sobre el trabajo del asesor pedagógico y sobre las tareas del experto en contenido; en este apartado abordaremos el papel que desempeña el diseñador gráfico. A diferencia de lo que se suele pensar, el diseñador gráfico es más que un ilustrador; además de cuidar el aspecto estético de la interfaz, su quehacer abarca otros aspectos relacionados con la comunicación visual. Así, en los módulos del diplomado Linguistic Basis for Language Teaching, la responsable de diseño gráfico y comunicación visual estuvo a cargo de las siguientes tareas:

- Diseño y desarrollo de la interfaz gráfica, integrando arquitectura de información y diseño de interacción (Wood, 2015).
- Diseño textual del contenido.
- Integración del contenido.
- Elaboración de imágenes ilustrativas.
- Diseño y elaboración de videos y animaciones.

Dentro de las diferentes tareas a cargo de la responsable de diseño gráfico y comunicación visual, la principal es probablemente la de diseñar y desarrollar la interfaz gráfica. La interfaz puede definirse como el elemento fundamental de la comunicación multimedia, el canal de diálogo entre el alumno y el curso, que, al ser la cara visible del proyecto, debe dejar claro el propósito del sitio y guiar al usuario para encontrar lo que busca; en pocas palabras, la interfaz debe presentar el contenido del sitio de manera eficaz, eficiente y agradable. Con este objetivo en mente, la diseñadora realiza un proceso de significación y resignificación de la comunicación traduciendo al lenguaje visual los contenidos, aprovechando las estrategias de la retórica y la sintaxis visual (Hill & Helmers, 2004).

Como sucede con el diseño de contenidos, el diseño de la interfaz gráfica debe centrarse en el alumno (para quién) y en los objetivos definidos en el proyecto (para qué). Asimismo, este diseño debe integrar una correcta arquitectura de la información y un buen diseño de la interacción. La arquitectura de la información organiza y describe claramente los contenidos del sitio web, en otras palabras, hace los contenidos fáciles de encontrar (Laverde, 2012). Por su parte, el diseño de la interacción consiste en determinar cómo se llevará el flujo de navegación, es decir, en determinar los caminos que el alumno podrá seguir dentro del sitio web, mediante acciones que harán que el sitio genere resultados. Un sitio que presente una correcta arquitectura de la información y un buen diseño de la interacción facilita el quehacer del alumno, al reducir su esfuerzo cognitivo y la posibilidad de que encuentre dificultades para identificar contenido, como instrucciones o ejemplos, o para realizar tareas como entrar a un foro, enviar una tarea o participar en una wiki. La diseñadora y comunicadora visual busca, por tanto, crear una interfaz transparente, que permita a los participantes centrar su atención de manera casi exclusiva en los contenidos y las actividades del módulo.

Es importante mencionar que, además de conocer todo lo relacionado con el desarrollo de proyectos en línea, la diseñadora y comunicadora visual debe ser creativa, capaz de observar de forma distinta y desde distintos ángulos un problema en concreto para crear soluciones que den resultados satisfactorios. La diseñadora y comunicadora visual debe ser además empática, es decir, debe tener la capacidad de comprender el proyecto y de pensar en las necesidades, habilidades y gustos de aquellos a los que está dirigido el proyecto, sin olvidar por supuesto la disposición y capacidad de trabajar en un equipo multidisciplinario y de mantener una comunicación efectiva.

4.2. Ejemplos en el módulo Phonetics and Phonology: desarrollo de material multimedia

Con el paso del tiempo, la educación a distancia ha ido cambiando y acoplándose a las diferentes necesidades y tecnologías disponibles. Si el medio de comunicación cambia, la forma en la que se presenta la información también se transforma y con ello la manera en la que adquirimos conocimiento. Conforme avanza la tecnología en la web, se incorporan nuevos recursos que facilitan el acceso y la difusión de información, mejorando las posibilidades de mostrar el contenido, optimizando las soluciones de la interacción y la visualización de un sitio. La lectura, por ejemplo, ya no es la única manera de adquirir conocimiento; a ella se ha sumado el uso de la imagen fija o en movimiento, la cual puede causar en ciertos casos mayor impacto que la lectura de textos escritos, fortaleciendo la transmisión y construcción de conocimiento. Los siguientes ejemplos muestran precisamente cómo se solucionó la presentación de contenido en este sentido dentro del módulo *Phonetics and Phonology*.

El ejemplo de la Figura 1 muestra la solución que se dio para visualizar contenido que, de haberse presentado como texto plano, habría resultado demasiado extenso. El tema es el sonido de las consonantes y las vocales en inglés, así que la propuesta consistió en la creación de videos que ilustraran la información y atraparán la atención del alumno con animaciones e imágenes del aparato fonador acompañadas por un audio que explica la producción de estos sonidos. El audio fue grabado por nativo-hablantes, lo cual refuerza el tema del video, ya que se percibe una pronunciación natural. Cuando se decide integrar videos en un curso o sitio, lo ideal es añadir el guión o la opción de subtítulos en el video para que el material sea accesible para más participantes, de modo que en los videos creados para este módulo se habilitó la opción de subtítulos.

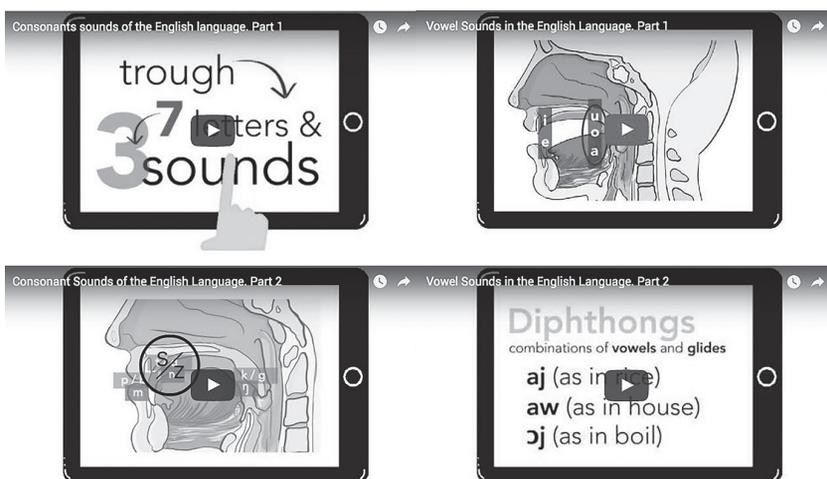


Figura 1. Ejemplo de videos de sonidos consonánticos y vocálicos. Diplomado Linguistic Basis for Language Teaching, módulo: *Phonetics and Phonology*

El siguiente ejemplo (Figura 2) muestra cómo las propuestas que se generan siempre pueden mejorarse con la colaboración de los diferentes expertos involucrados. Aquí lo que se pretendía era ejemplificar las unidades de entonación. La propuesta original consistía en ofrecer un modelo musical para ilustrar el ritmo en varios enunciados. Para ello, cada ejemplo se presentaría en dos líneas, en la primera se mostraría el texto del enunciado dividido por barras que señalarían unidades de entonación, a su vez cada unidad de entonación equivaldría a un compás presentado en la segunda línea del ejemplo. Pero ¿y si el alumno no supiera leer música? Entonces se decidió incluir el audio de los enunciados junto con una imagen fija, para que el alumno pudiera leer los enunciados y escuchar el ritmo simultáneamente. Este material se puede mejorar si se realiza una animación tipo karaoke, en la que el enunciado se va resaltando y mostrando los acentos primarios a la par del audio en el que el alumno puede escuchar el ritmo y la entonación.

1. The | m á n | s é w s

2. The | m á n | will | s é w.

3. The | m á n's | n òt | s é w n it.

4. The | m á n | hàsn't | s é w n òne.

5. The | mán | còuldn't have | s é w n àny.

6. The | mán's | wife was | séw ing it fòr him.

7. The | mánager | mùst've | séwn pá nts by | nów.

1. The | m á n | s é w s

1. The | m á n | s é w s

1. The | m á n | s é w s

1. The | m á n | s é w s

1. The | m á n | s é w s

1. The | m á n | s é w s



Figura 2. Ejemplo sobre unidades de entonación. Diplomado Linguistic Basis for Language Teaching, módulo *Phonetics and Phonology*

4.3. Ejemplos en el módulo Morphosyntax: diseño textual

A continuación se presentan algunos ejemplos del módulo *Morphosyntax*, donde el diseño final contribuye a comunicar el mensaje de los contenidos a través del uso de técnicas de composición y de comunicación visual. Las técnicas de composición comprenden el trabajo sobre la serie de elementos presentados, su ordenamiento y sus relaciones, mientras que las técnicas de comunicación visual se basan en la gramática y la percepción visual (Leborg, 2004).

Un curso en línea involucra un aprendizaje en comunidad, por lo que el diseñador debe resolver una interfaz gráfica amigable que guíe al alumno, facilitando su trabajo en el sitio, haciéndolo sentir acompañado y favoreciendo el trabajo en equipo. Como ya se mencionó, estos objetivos se logran por medio de una interfaz que presente una correcta arquitectura de la información y un buen

diseño de la interacción (Ronda León, 2007). En la Figura 3 se muestra la interfaz del sitio del módulo, que es sencilla, económica y no profusa, y busca centrar la atención en el contenido. El menú izquierdo permite al alumno ubicarse y moverse fácilmente a través de las 5 unidades que constituyen el módulo; el menú superior le permite ubicarse en los diferentes temas (*Topics*) que conforman cada unidad y el menú inferior, en las diferentes actividades. Además, los íconos en la esquina superior derecha permiten al alumno acceder a elementos generales del módulo como el foro, el libro de calificaciones y el calendario, entre otros.



Figura 3. Muestra diseño de interfaz. Diplomado Linguistic Basis for Language Teaching, módulo *Morphosyntax*

Asimismo, en los textos introductorios de este módulo, el diseño textual resultó clave para señalar visualmente jerarquías y relaciones entre la información presentada (palabras clave, citas, listas,

esquemas). En la Figura 4, por ejemplo, se observan los conceptos clave del tema destacados con negritas y con color. En la Figura 5, por otro lado, se aprecia el uso de recuadros para señalar citas textuales cuya relación con el resto del texto se enfatiza mediante flechas de color.

Topic 1. Introduction

As we have seen in Unit 3, sentences and phrases are made up of other units, that we have called constituents. A sentence, for example, can be described as a unit made up of a noun phrase and a verb phrase (**S** → **NP** + **VP**); a verb phrase can be constituted by a verb and one or more noun phrases or even a sentence or clause (**S** → **V** + **(NP)** + **(NP)** + **(S)**), etc. We have also seen that these constituents can be described in terms of their **class** or their **category**: we may talk of noun phrases, adjective phrases, verb phrases, adverbial phrases and preposition phrases depending on the class of the head of the phrase; similarly, as we will see later on, sentences or clauses (for the moment, we'll consider "clause" and "sentence" as equivalent terms) can be described as noun sentences/clauses, adverbial sentences/clauses and adjective or relative sentences/clauses when they are embedded within another sentence in which they are working as a noun, an adverb or an adjective (we will take a look at the different types of embedded sentences in unit 5). Furthermore, we pointed out that constituents are related to other constituents within the unit of which they form a part, and we described these relationships in terms of a hierarchical structure. We referred to such relationships mainly in terms of **dominance** (e.g. the node sentence immediately dominates a noun phrase and a verb phrase, so that in the sentence *the cat devoured the tiny mouse*, the noun phrase *the cat* and the verb phrase *devoured the tiny mouse* are both dominated by the node S), **embedding** (e.g., in the phrase *in the kitchen* we have a noun phrase, *the kitchen*, embedded within a preposition phrase, *in the kitchen*) and **modification** (e.g. *black* is (pre-)modifying *cats* in the phrase **black cats**).

Figura 4. Conceptos clave señalados con negritas y con color. Diplomado Linguistic Basis for Language Teaching, módulo *Morphosyntax*

In this Unit, we will take a look at a different way of analyzing the syntax of a sentence, which focuses on the notion of **function**. In order to get a grasp of what a grammatical function is, read the following definition given by Altenberg and Vago, 2010:

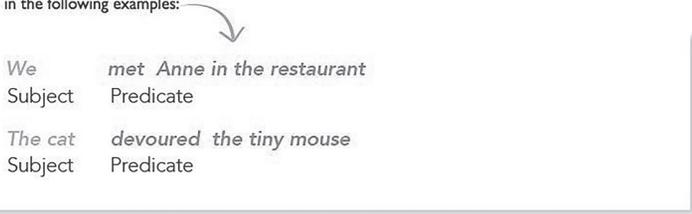
Grammatical function: the role a linguistic unit plays with respect to other units within a grammatical structure. Example: the noun *Anne* functions as the subject in the sentence *Anne went to sleep*, as the direct object in the sentence *We met Anne in the restaurant*, and as the indirect object in the sentence *Someone sent a present to Anne*. Also called **grammatical relation**.
(Altenberg and Vago, 2010: 263)

Figura 5. Cita señalada con un recuadro y asociada con el resto del texto mediante flecha de color. Diplomado Linguistic Basis for Language Teaching, módulo *Morphosyntax*

El diseño textual se explotó también en este módulo para presentar ejemplos de análisis gramatical con esquemas y diagramas que permitieran identificar fácilmente los diferentes niveles de análisis, categorías gramaticales y relaciones morfosintácticas involucradas en los ejemplos. Así, en la Figura 6 se puede observar la representación del análisis de una oración en sus dos componentes principales, el sujeto y el predicado. Además de estar señaladas

con etiquetas en la segunda línea del ejemplo, estas funciones se señalan con dos colores distintos: verde para el sujeto y azul para el predicado. Esta distinción se mantiene tanto en los ejemplos como en el texto principal.

From this perspective, basic sentences or clauses are analyzed as units formed by two main constituents:
 1) a subject, and 2) a predicate that consists of the verb or predicator and its complements. Each one is marked with a different color in the following examples:



We	met Anne in the restaurant
Subject	Predicate
The cat	devoured the tiny mouse
Subject	Predicate

Figura 6. Categorías y niveles de análisis señalados con color en el párrafo principal y en los ejemplos. Diplomado Linguistic Basis for Language Teaching, módulo *Morphosyntax*

En las Figuras 7, 8 y 9 pueden apreciarse otros ejemplos de esquemas y representaciones de diferentes relaciones morfosintácticas dentro de la oración. En la Figura 7, la concordancia entre el sujeto y el verbo se muestra con etiquetas en la segunda línea del ejemplo y mediante una flecha que los relaciona. Finalmente, las Figura 8 y 9 muestran dos diferentes representaciones de la relación de coordinación. En la primera, los tres elementos coordinados se presentan de manera lineal, señalados con diferente color cada uno y con diferentes etiquetas (*A, B, C*) desplegadas en una segunda línea, mientras que los elementos que indican la relación de coordinación (las comas y la conjunción *and*) se indican con otro color y con una forma ovalada que los distingue de los elementos coordinados que se encuentran contenidos en formas rectangulares. En la Figura 9 se observa la representación arbórea de dos oraciones coordinadas. En ella se muestra la estructura jerárquica de la oración y se hace uso del color para destacar la conjunción *and* y distinguirla de las dos oraciones coordinadas.



Figura 7. Representación de la relación de concordancia sujeto-verbo. Diplomado Linguistic Basis for Language Teaching, módulo *Morphosyntax*



Figura 8. Representación de la relación de coordinación. Diplomado Linguistic Basis for Language Teaching, módulo *Morphosyntax*

3. Coordination of two verb phrases: *he went to the movies and had dinner*

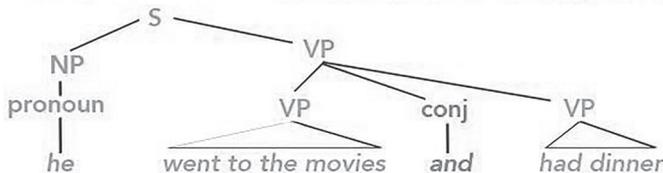


Figura 9. Representación arbórea de la relación de coordinación. Diplomado Linguistic Basis for Language Teaching, módulo *Morphosyntax*

Como puede verse, el trabajo de diseño gráfico resultó fundamental para comunicar el contenido del módulo *Morphosyntax*. Cabe añadir que los esquemas y las representaciones que se han ilustrado aquí se retomaron en el diseño de varias de las actividades del módulo, incluyendo la retroalimentación que se proporciona en algunas de ellas. Estas retroalimentaciones incluyen animaciones en las que se destacan los elementos sintácticos en los que los alumnos deben enfocar su atención para comprender el análisis de los ejemplos. Este tipo de esquemas se muestra en la Figura 10, donde se ve la representación de las dos posibles estructuras sintácticas que pueden atribuírsele a la oración *The cat sniffed the tiny mouse in the kitchen*, con los nodos clave destacados con recuadros de color. Este tipo de esquemas de estructura arbórea se aprovechó

también para crear actividades de arrastrar y soltar en las que los participantes tienen que completar análisis arbóreos de diferentes oraciones colocando la etiqueta indicada (S, NP, VP, PP, etc.) en los diferentes nodos del árbol sintáctico. Aunque no se abordará en este trabajo, la adaptación de estas ideas gráficas en la implementación de las actividades involucró, como es evidente, a los responsables de ingeniería y programación.

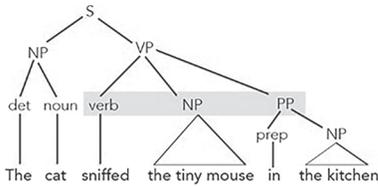


Figure 4.6 : Finch, G. (2003)

The cat sniffed the tiny mouse in the kitchen
with the meaning 'the sniffing was done in the kitchen'

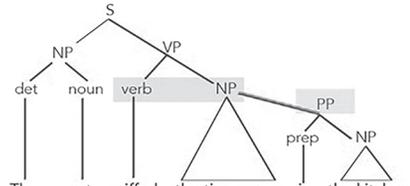


Figure 4.7 : Finch, G. (2003)

The cat sniffed the tiny mouse in the kitchen
with the meaning 'the mouse which was sniffed lived in the kitchen'

Figura 10. Representaciones arbóreas del análisis sintáctico de *The cat sniffed the tiny mouse in the kitchen*. Diplomado Linguistic Basis for Language Teaching, módulo *Morphosyntax*

5. Consideraciones finales

En este capítulo hemos presentado el trabajo colaborativo implicado en el desarrollo de dos módulos para un diplomado en línea de reciente creación dirigido a profesores de inglés como L2. Particularmente, dimos cuenta de la forma en la que se conjugó el trabajo correspondiente a la elección de los contenidos, la asesoría pedagógica y el diseño multimedia de dos de los tres módulos del diplomado. Como consideración final, quisiéramos enfatizar la importancia de la comunicación constante entre los colaboradores involucrados en este desarrollo aun después de arrancado el diplomado. Si bien se puede considerar que las condiciones son ideales para iniciar el proceso de enseñanza-aprendizaje, la modalidad a distancia en línea y los medios tecnológicos a través de los cuales se ejerce la docencia requieren una constante actualización de los contenidos.

Referencias

- Aarts, B. (2011). *Oxford modern English grammar*. Oxford: Oxford University Press.
- Carr, P. (2008). *A glossary of phonology*. Edimburgo: Edinburgh University Press.
- Carter, R., & McCarthy, M. (2006). *Cambridge grammar of English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hill, Ch. A., & Helmers, M. (2004) (Eds.). *Defining visual rhetorics*. Londres: Lawrence Erlbaum Associates.
- Laverde, A. A. (2012, febrero). Ergonomía cognitiva aplicada al diseño de arquitecturas de información. Ponencia presentada en el World Information Architecture Day, Bogotá, Colombia.
- Leborg, Ch. (2004). *Visual grammar*. Nueva York: Princeton Architectural Press.
- O'Grady, G. (2013). *Key concepts in phonetics and phonology*. Nueva York: Palgrave.
- Reiser, R., & Dempsey, J. (2012). *Trends and issues in instructional design and technology* (3a. ed.). Boston: Pearson.
- Ronda León, R. (2007). La diagramación en la arquitectura de la información. *No Solo Usabilidad*, 6. Recuperado de <http://www.nosolousabilidad.com/articulos/diagramacion.htm> (Consulta: 9 de octubre, 2016).
- Wood, D. (2015). *Diseño de interfaces. Introducción a la comunicación visual en el diseño de interfaces de usuario*. Barcelona: Parramón.