3RAS. JORNADAS DE EDUCACIÓN MEDIADA POR TECNOLOGÍA
conectados aprendemos más
Seadi Sistema de Educación Abierta y a Distancia

Foros sobre lenguaje, literatura y cine: análisis de interacciones no presenciales en una cátedra de modalidad presencial

PORRO, Juana
jnporro@gmail.com

Centro Universitario Regional Zona Atlántica (CURZA).
Universidad Nacional del Comahue

Si bien esta ponencia no se desprende directamente de un proyecto de investigación, contiene aspectos que aportan al Proyecto *"Géneros, prácticas y sujetos en la educación literaria"* (04/V066) que llevamos a cabo en el CURZA.

Resumen

Este trabajo se encuadra en la focalización de estrategias favorables a los aprendizajes de la modalidad presencial con la mediación de tecnología; particularmente, en el uso del recurso 'foros' en las plataformas PEDCO durante el año 2010 y CURZANET durante el año 2011. El propósito es analizar de qué manera, en qué medida y con qué sentidos se producen las interacciones entre estudiantes y con los docentes, sobre temas concretos de la asignatura "Comprensión y producción de textos orales y escritos", tales como el lenguaje en la literatura y en la ciencia y el cine. La hipótesis que motiva este análisis es que si bien los foros ofrecen beneficios a la enseñanza y el aprendizaje del primer año universitario, abren zonas de discusión cuando se los analiza para mejorar su implementación.

El eje central de la elección del foro como estrategia es su potencial para el desarrollo del pensamiento crítico (Fedorov, 2005). Desde el punto de vista metodológico, dado que en los foros tienen mayor consistencia los temas de la comunicación asincrónica que la relación entre los emisores (Laborda Gil, 2004), se privilegia el análisis de los contenidos (Feliz Murias 2012) con las variables participación, modos de intervención espontánea o planificada, aspectos discursivos e intervención de la cortesía como rasgo sociocultural o cívico. Paralelamente se pretende observar en qué medida estos foros reales dan cuenta o no de rasgos de aprendizaje colaborativo (Scagnoli, 2005; Osuna Acedo, 2011). Por último, se relacionan esas variables analizadas con los contextos en que fueron propuestos los foros.

Palabras clave: foros – aprendizaje – lenguaje - literatura

Introducción

Entre los retos que venimos compartiendo desde fines del siglo XX en el campo de la educación superior, hay tres que merecen mi atención: cómo acrecentar la curiosidad intelectual de los estudiantes, cómo potenciar el aprendizaje colaborativo y cómo estimular el pensamiento autónomo y el sentido crítico. Con relación a estas cuestiones, las TIC, el conocimiento producido por la educación a distancia y la plataforma que debemos a Martin Dougiamas, se han constituido para mí en una poderosa fuente de recursos al momento de desafiar esos retos.

Nuestras experiencias en la cátedra de *"Comprensión y Producción de Textos Orales y Escritos"*[1] fueron realizadas a través de la plataforma PEDCO de nuestra universidad y de la más reciente CURZANET, del Centro Universitario Regional Zona Atlántica. Nacieron con el dictado semipresencial y a término de nuestra carrera en la localidad de Catriel, cuyo inicio fue en el año 2003, y se replicaron en el año 2008 para el dictado semipresencial y a término en San Antonio Oeste. Pero también en los años intermedios y posteriores experimentamos el uso de la plataforma, en estos casos como recurso pedagógico de la modalidad presencial. Inicialmente, el proceso se basó en la oferta de documentos de cátedra y la creación de espacios para que los alumnos subieran sus trabajos prácticos. A partir de los últimos años fue derivándose a la exploración de recursos como *webquest*, digitalización de bibliografía, wikis, videos, links y foros.

En esta ponencia hablaré específicamente de la utilización de los foros, motivada por los interrogantes, dificultades y desafíos que provocaron los resultados de su uso en los años 2010 y 2011. En relación con el sentido de los foros, entendemos como Feliz y Ricoy que *"los foros formativos de carácter virtual generan un tipo de posibilidades didácticas, comunicativas, de organización, motivación, etc., muy pertinentes para atender a las demandas de los estudiantes y a su desarrollo holístico*" (Feliz y Ricoy 2008: 59). También compartimos el planteo de Arango (2003) acerca de que *"el ejercicio asíncrono propio de los foros virtuales posibilita a los estudiantes articular ideas y discusiones desde distintos puntos de vista, promoviendo el aprendizaje a partir de diferentes formas de interacción comunicativa en tiempo diferenciado"* (Feliz y Ricoy 2008: 60).

Los partícipes de los foros

Los grupos de estudiantes que participaron durante los periodos lectivos 2010 en PEDCO y 2011 en CURZANET fueron mayoritariamente estudiantes jóvenes, egresados del nivel secundario en los últimos años, con competencias comunicativa, intelectual y cultural heterogéneas, con escasa habilidad para el uso académico de las herramientas informáticas y casi sin disponibilidad de computadoras personales y de acceso a Internet en sus hogares. De allí que el acceso a las computadoras de la sede universitaria (Biblioteca y Sala de

[1] Cátedra anual del primer año de la Carrera de Profesorado en Lengua y Comunicación Oral y Escrita.

Informática) fuera un factor relevante para estimular los aprendizajes por medio de la plataforma, aun cuando su disponibilidad haya resultado a veces insuficiente.

Los foros

Con la creación de los foros pretendíamos favorecer los aprendizajes de la asignatura y colaborar en la alfabetización informática, herramienta indispensable para la lectura y la escritura del siglo XXI. Nos planteábamos, además, un propósito específico: potenciar el desarrollo del pensamiento crítico a partir de los intercambios entre pares (Fedorov, 2005). Queríamos habilitar espacios alternativos de expresión personal y de opinión como pasos previos al juicio crítico, entendido éste como práctica en la que el sujeto es capaz de evaluar enunciados ajenos, de tomar posición y de fundamentarla. Al mismo tiempo, sabíamos que con su implementación generábamos una nueva zona para evaluar formativamente las prácticas de lectura y escritura.

Las temáticas que propusimos en los foros del año 2010 estuvieron marcadas por las voces de Larrosa y Skliar (2006), quienes nos interpelaban a repensar el lenguaje y, en particular, el discurso literario como lugar de pensamiento y oportunidad de experiencia personal. Desde esa perspectiva, resignificamos la inserción y el sentido del discurso literario en la cátedra y, consecuentemente, el abordaje de los discursos académico y mediático, que son objetos de conocimiento prototípicos de nuestra asignatura. Para ese año creamos ocho foros con contenidos que remitían a la palabra, el lenguaje, la literatura y el cine, y a géneros como la reseña, el informe y el noticiero. En el año 2011, los redujimos a cinco.

Si bien algunos aspectos del funcionamiento de los foros 2010 ya fueron planteados en un trabajo anterior (Porro y Svensson, 2011)[2], para esta ponencia nos centramos en el análisis de variables como 'participación', 'aspectos discursivos' e 'intervención de la cortesía como rasgo sociocultural o cívico', siguiendo a Feliz y Ricoy (2012); también en la idea de Laborda Gil acerca de que en los foros tienen mayor consistencia los temas de la comunicación asincrónica que la relación entre los emisores (Laborda Gil 2004).

¿Qué podemos decir de la participación? En principio, que fue planificada por la cátedra con criterio flexible ya que sólo era obligatoria la inscripción. No había normas de extensión y la fecha límite para cerrar las intervenciones en los dos años fue el cierre de cada cursado anual.

Durante el primer cuatrimestre de 2010 hubo tres foros y la participación fue baja (los valores alcanzaron el 16%, el 23% y el 32 % de los alumnos respectivamente). Sabemos que los foros permiten tematizar o seguir la cadena de enunciados de un tema abierto. En

[2] En la ponencia: "La lectura literaria y la escritura creativa en el primer año de la carrera de profesorado". *Jornadas UNIDESARROLLO: La lectura y la escritura en la formación académica, docente y profesional*. UNGS, UNSAM y UTN. Buenos Aires, 9 y 10 de junio de 2011.

principio predominó la creación de temas y el diálogo fue casi exclusivo con los docentes del equipo de cátedra. Cuando interactuaban entre ellos, lo hacían en grupos muy reducidos, de dos o tres alumnos. En el segundo cuatrimestre hubo cinco foros y los valores de participación subieron. A fines de agosto la deserción había provocado una reducción del grupo y los cursantes se habían afianzado: a esa altura ya intervenía entre el 50 y el 70% de los alumnos. Pese a las recomendaciones de que no crearan tantos temas nuevos sino que se comprometieran a opinar sobre los ya creados, siguió la misma tendencia, que mantenía al docente como único destinatario de sus intervenciones. Leyendo las reflexiones de Cebreiros (2006) cuando analiza su experiencia en los foros y plantea sus dudas sobre el grado de implicación de los profesores, no puedo dejar de relacionar la suya con mi propia experiencia. Pienso que si bien es cierto que la participación del docente suele motivar intervenciones que no estarían sin su aporte, también es cierto que la sola interacción con los profesores desvanece el aprendizaje colaborativo, ese *"proceso de construcción del conocimiento a través del aprendizaje que resulta de la interacción con un grupo y mediante tareas realizadas en cooperación con otros"* (Scagnoli 2005: 2).

Los foros del año 2011 fueron cinco y sus tópicos: la palabra, el lenguaje y la comunicación, el texto cinematográfico, el literario y el académico. A excepción del segundo foro[3], los restantes superaron siempre la participación del 50 % de los alumnos; al reducir la tendencia a la tematización y aumentar los mensajes encadenados se hizo visible cierta retroalimentación entre pares y una notoria profundización de los temas. Podríamos inferir que esto sucedió porque el grupo de alumnos era diferente y manifestó otro comportamiento o porque nosotros los docentes mejoramos en la tarea de guía y seguimiento o que el cambio se produjo por ambos factores.

Aspectos discursivos, pragmáticos y lingüísticos de los foros

Veamos ahora algunos aspectos discursivos, pragmáticos y lingüísticos de esas intervenciones. En principio, no podemos soslayar el dato de que los estudiantes eran interlocutores condicionados por el doble vínculo presencial y virtual, instados a actuar a solicitud del equipo de cátedra y, probablemente, pensando en el efecto que esa actuación podía provocar al momento de evaluar sus desempeños. Pocos estudiantes revelaron un natural entusiasmo por el uso de los foros, una auténtica motivación para leer lo que decían sus pares, conversar con ellos y justificar sus posiciones. No obstante, cuando analizamos esta cuestión en término de los rasgos discursivos, descubrimos la interesante veta de espontaneidad que predominó en sus intervenciones. Y junto a ese rasgo, es innegable la riqueza de contenido que ofrecen al docente sus enunciados para conocer los modos y grados de conceptualización de los alumnos, para descubrir malentendidos, gustos, intereses e ideologemas que impactan tanto en sus prácticas de lectura y de escritura como en otros aspectos de sus vidas estudiantiles. En este sentido, sus voces en los foros aportan

[3] Asumimos un error. Creamos ese foro pero olvidamos inscribirnos y hacer obligatoria la inscripción. El resultado fue que nadie participó y tampoco el equipo de cátedra reaccionó a tiempo.

otra dimensión complementaria a la de sus presencias en clase, donde a veces no pronuncian palabras. Nos brindan datos de sus subjetividades y de sus competencias y provocan, en consecuencia, nuevas maneras de poner en juego la intersubjetividad en las clases presenciales. Por ejemplo, con una alumna cuyo discurso expresa cómo la ha impactado la película *Escritores de la libertad*:

> *También he sentido discriminación sobre todo en mi infancia, en X lugar, en esos años viví alli, no solo por estar en un colegio público, que era nuevo en ese momento, y había todos niños de diferentes estándares de vida. Los motivos de la discriminación en ppio fue por mi color de piel, luego mi condición de hija adoptiva, provengo de una familia de trabajo donde el amor, la solidaridad, los valores de la flia son lo mas importante. Esos motivos me llevaron a ser una persona transgresora, que defiende sus pensamientos sin caer en el ego, mas bien la fortaleza se ha convertido en motivo de superación. La lectura, la escritura fueron en mí procesos de aprendizaje porque así como esos chicos de la película, he guardado mis diarios de vida.* (Foro 3, tema 2, 2011)

Huelga decir entonces por qué los enunciados de los alumnos en los foros valen en sí mismos como fuentes para revisar, corregir (y tal vez transformar) la interacción docente-alumnos.

Por otra parte, discursivamente, esos enunciados dan cuenta de un doble registro: el formal con su pretensión de objetividad (a veces ligado al lenguaje científico) y, en menor medida, el informal, con matices del cronolecto juvenil. Veamos un caso del registro formal no teñido por el lenguaje de especificidad:

> *Yo opino que nosotros deberíamos mantener la emoción por la palabra al igual que un niño que está comenzando a hablar. Para el niño, cuando está aprendiendo a hablar, cada palabra es un nuevo logro. Logro que festeja y se alegra por ello. Nosotros deberíamos ser similares. Deberíamos festejar cada oportunidad que tenemos para ampliar nuestro vocabulario, nuestros conocimientos. Pero hacemos todo lo contrario. Le damos tan poca importancia (…). Estamos lejos de apreciarlo". (Foro 1, tema 1, 2011)*

Y lo informal aparece, por ejemplo, en expresiones como *"bajemos un cambio y veamos lo importante", o combinado con lo formal, cuando alguien dice:* "… la película está muy bien argumentada y representada. Es atrapante, no me despegué de la silla hasta que no terminó..." (Foro 2, 2010)

En cuanto a los enunciados sobre definiciones, explicaciones o argumentaciones, son asertivos, más afirmativos que negativos, y curiosamente van precedidos de los verbos 'creo', 'tengo la impresión de que', "me parece que" o "pienso que". Muy pocos enunciados

alientan la interrogación. Hay un caso, por ejemplo: "*me pregunto muchas veces: ¿realmente dije lo que estaba pensando?, ¿lo dije tal como lo quería decir? y ¿podría haberme expresado mejor y transmitir con mayor claridad mis ideas?"* (Foro 1, tema 1)[4]. Algunas veces dan cuenta de la creatividad lingüística, por ejemplo, una alumna que escribe: "Leer es una clara marca de ciudadanía: el texto de Emilia Ferreiro se hace música en mi mente". (Foro 2, tema 5, 2011)

Intervención de la cortesía como rasgo sociocultural y cívico

Los foros dan cuenta del comportamiento sociocultural que un sujeto establece en relación con los otros. Ese comportamiento puede analizarse en términos de cortesía. Entendemos la cortesía como estrategia conversacional, es decir, como el conjunto de recursos que sirven para evitar conflictos con el interlocutor y conseguir que su enunciado sea recibido favorablemente. Paralelamente la entendemos como estrategia social, en tanto esos recursos se utilizan en el marco de las normas discursivas prescriptas por la sociedad. O coincidiendo con Escandell Vidal, entendemos la dualidad del comportamiento cortés, que es a la vez personal y social (Escandell Vidal 1995: 39, 54).

Los estudiantes manifestaron la cortesía de diferentes maneras y en distintos grados. El verbo más frecuente es "coincidir" aunque a veces aparece "acordar", "estar de acuerdo" o el adverbio "sí", cuando se quiere fortalecer la imagen positiva del interlocutor. A veces el acuerdo es total y los docentes quedamos pensando si hay contaminación de ideas, comodidad o adhesión no reflexiva. A veces ese gesto en la primera parte de sus discursos aparece para minimizar los efectos de una segunda parte de "desacuerdo" que podría afectar al receptor, y que suele encabezarse con el "pero" o el "sin embargo". Por ejemplo A dice:

> *Coincido con la opinión de B cuando menciona que el uso de la lengua es fundamental ya que nos ayudará a formarnos como individuos. Sin embargo no son solamente los sistemas de poder de la tecnología quienes hacen que la palabra se encuentre en peligro, sino que además de ello, quien se encuentra involucrado en esto es el sistema político, al cual tampoco le interesa que las personas podamos ser capaces de expresarnos a través de la lengua. (Foro 1, tema 5, 2011)*

En una situación similar, otra alumna manifiesta: "*Estoy de acuerdo. Lo único que yo creo es que…*" (Foro 1, tema 1, 2011). Así el uso de *"lo único que yo creo"* después del gesto inicial minimiza el impacto negativo que podría generarle al receptor esta diferenciación: la

[4] Este enunciado de tono interpelativo, que habilita múltiples respuestas de los demás, no provocó reacciones de los pares.

expresión pretende significar que no son muchas cosas las que la diferencian del interlocutor sino esa "única".

A veces la expresión de cortesía no aparece en el enunciado y la confrontación queda expuesta de manera directa. Por ejemplo, ante C, quien afirma que la palabra en la actualidad se transforma y se renueva, D declara:

> *Yo particularmente no acuerdo con lo de C porque considero que en esa transformación se va perdiendo o entra en decadencia el sentido original de la palabra, hasta llego a evidenciar que muchas veces hablamos sin pensar el verdadero significado, hasta el punto tal que, cuando no entendemos una palabra lo último que hacemos es pensar en el origen, de dónde proviene. (Foro 1, tema 1, 2011)*

La evolución del foro y la coincidencia de la mayoría con C generaron un malestar a D y es aquí donde la intervención docente pudo jugar un papel armonizador, en el plano de las relaciones interpersonales. En síntesis, esto nos revela que los foros educativos deben incluir entre sus reglas de juego, el uso de reglas de cortesía que garanticen el respeto a la diferencia y el pluralismo de ideas.

Los temas y contenidos de los foros como aprendizaje

El desarrollo de los temas ha sido de calidad muy variable y esa variabilidad parece ser parte de las reglas de juego en los foros. En este caso, y por razones de extensión, vamos a detenernos solo en dos temas. Uno es el caso del foro 4 de 2010, donde se los consultó acerca de cómo fue la experiencia de la lectura de la novela elegida. Algunos interpretaron la consigna y se refirieron a la experiencia de lectura como una cuestión filosófica, relacionada con algo interior que, mientras lo vivimos, impacta nuestros sentidos, emociones, sentimientos. Por ejemplo, refiriéndose a la lectura de *Mundo del fin del mundo* dice un alumno: *"…leerla fue una experiencia desgarradora por la masacre de las ballenas".* Pero muchos estudiantes fusionaron la idea de 'experiencia de lectura' con la de 'proceso'. Entonces, relataron de distintas maneras y sobre diferentes obras lo que les sucedió cuando comenzaron a leer y las transformaciones que fueron experimentando.

Otro caso es el del foro 7 del año 2010 que los invitaba a optar por la poesía o por la narrativa y a fundamentar esa opción. Hubo 10 subtemas y participaron 14 alumnos. Si bien por un lado este foro informa que la mayoría prefiere la narrativa por sobre la poesía, la riqueza de sus respuestas está en las justificaciones, sobre todo, en la heterogeneidad de sus argumentos. Algunos justifican su elección en lo que significan para ellos los poetas o los narradores; otros, en lo que significan los textos del género elegido, o en el sentido del género y en el modo en que se vale del lenguaje. Dice un alumno refiriéndose a la novela: "*en ella puedo encontrar lo que en la realidad se había perdido*"; otra alumna plantea *"Me*

gusta leer las novelas, porque más allá de disfrutar de su lectura como una manera de recreación, el universo del conocimiento se expande…".

Varios estudiantes justifican su opción apelando a sus identidades como lectores. Por ejemplo: a) *"Principalmente me gusta el cuento porque soy una persona que nunca estoy en mi casa o sin hacer nada y no tengo tiempo",* b) "*La novela, me encanta, me distrae, me hace proyectar mis propias "películas" donde yo monto el escenario mientras el autor me describe lugares, situaciones personajes y los voy dibujando y quedan, luego de terminar la novela, en mi recuerdo y como concreta imagen mental";* c) "*A mí me gusta más la poesía; cuando tenía ocho años mi papá me regaló un libro Poesía para niños y me fue motivando a leer y encontrar un placer en ellas".*

También caben respuestas que ponen en juego la complejidad de la pregunta, la dificultad para optar, como en el caso de un alumno que, luego de fundamentar lo que cada género le ofrece, termina diciendo "*En conclusión, más allá de la pregunta y la distinción en géneros, ¡ME GUSTA LA LITERATURA!"* (Foro 7, tema 7, 2010)

Como podemos vislumbrar, entre estos dos foros se abren diferentes tipos de respuesta: el primero demanda un compromiso más personal y expresivo, el segundo pone en relación un saber sobre el género y un pensamiento reflexivo y crítico.

El análisis planteado hasta aquí nos permite concluir que la participación no obligatoria en los foros y los plazos flexibles merecen revisión. Además, podemos afirmar que las situaciones comunicativas de esos espacios tienen su especificidad y sus reglas de juego. Los aspectos discursivos, pragmáticos y lingüísticos señalan que las voces de los estudiantes se valen por lo general de un discurso formal que expresa sus pensamientos sin negar cierta espontaneidad y naturalidad. Asimismo, sus enunciados nos ofrecen nuevos conocimientos sobre las identidades de los sujetos que formamos, no siempre visibles en otras producciones escritas o en la oralidad del aula.

Por otra parte, la intervención de la cortesía nos hace reflexionar sobre la importancia que cobra el conocimiento de sus reglas. Rescato en este sentido las palabras de Cabero y Graván, cuando dicen:

> *La creación de una comunidad virtual supone algo más que la existencia de personas y de tecnologías telemáticas, requiere que entre los participantes se den una serie de aspectos e incidentes críticos: la presencia de un compromiso positivo de participación e intercambio de información, la existencia de un deseo de trabajar en colaboración compartiendo creencias, valores y conocimientos, el respeto y la valoración positiva de la otra persona, y la superación de barreras críticas personales de una autovaloración por encima del resto de personas. (Cabero Almenara y Graván, 2005: 14)*

Finalmente, lo expuesto nos hace pensar que los foros virtuales con función educativa exigen una permanente reflexión y adecuación y requieren aprendizajes tanto de los alumnos como de los docentes. Nuestra experiencia señala que se pueden constituir en espacios de elaboración intelectual para el desarrollo del pensamiento autónomo de los estudiantes. No obstante, si el fin del aprendizaje colaborativo es inducir a los participantes en la construcción de conocimientos mediante exploración, discusión, negociación y debate de ideas entre pares (Hsu 2002, en Scagnoli 2005), dicho fin exige permanecer en la búsqueda de un modo de intervención docente eficaz, indagando nuevas estrategias y ajustando las consignas.

Bibliografía

CABERO ALMENARA, JULIO Y GRAVÁN PEDRO, ROMÁN. (2005) "Aplicaciones de la perspectiva cognitiva en la enseñanza a través de redes telemáticas". *Revista Acción Pedagógica* Nº 14 / Universidad de Los Andes. Venezuela. pp. 6-16. En: http://tecnologiaedu.us.es/images/stories/123cr.pdf Última visita: 03-03-2012

CEBREIROS ÁLVAREZ, EDUARDO. (2006) "La participación de alumnos en los foros de plataformas virtuales docentes". Ponencia en *III Jornadas de Innovación Universitaria: Métodos docentes afines al E.E.E.S.* Universidad Europea de Madrid, 14-15 de septiembre. En http://www.sre.urv.es/web/aulafutura/php/fitxers/673.pdf Última visita: 03-03-2012

ESCANDELL VIDAL, Mª VICTORIA (1995*)* "Cortesía, fórmulas convencionales y estrategias indirectas" En *Revista Española de Lingüística* 25,1, p.31-66. Madrid, Gredos.

FELIZ MURIAS, TIBERIO (2012) "Análisis de contenido de la comunicación asíncrona en formación universitaria". *Revista de Educación,* 358. Mayo-agosto. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. España. En http://www.revistaeducacion.mec.es/doi/358_079.pdf Última visita: 03-03-2012

FËDOROV F., ANDREI N (2006) *"*Siglo XXI, la universidad, el pensamiento crítico y el foro virtual". *Revista iberoamericana de Educación. OEI*. Nº 38/5. ISSN: 1681-5653. En http://www.rieoei.org/deloslectores/1218Federov.pdf Última visita: 21-02-2012

FELIZ MURIAS, TIBERIO Y RICOY LORENZO, MARÍA DEL CARMEN (2008) "El desafío tecnológico en el proceso de aprendizaje universitario. Los foros formativos". En *RELATEC, Revista latinoamericana de Tecnología Educativa*. Vol 7, Nº 1, ISSN 1695-288X. p 57 a 72. En http://campusvirtual.unex.es/revistas/index.php?journal=relatec Última visita: 21-02-2012

LABORDA GIL, XAVIER (2004) "Foros virtuales, ética lingüística y aspectos legales*". En RED, Revista de Educación a Distancia,* Año III, Nº 12. Murcia. En http://www.um.es/ead/red/12/laborda.pdf Última visita: 13-03-2012

LARROSA, JORGE Y SKLIAR, CARLOS. (2006) *Entre pedagogía y literatura.* Madrid: Miño y Dávila.

LOBATO PATRICIO, JULIA Y BARCELÓ MARTINEZ, TANAGUA (2009) "El foro virtual como herramienta en la enseñanza de la traducción jurídica y socioeconómica: reflexiones a partir de una experiencia docente". *REDIT Nº 2. Revista Electrónica de Didáctica de la Traducción y la Interpretación*. ISSN 1989-4376. P 106-127. En http://www.redit.uma.es/Archiv/v1_2009/misc_Barcelo_redit2.pdf Última visita: 21-02-2012

SCAGNOLI, NORMA (2005) "Estrategias para Motivar el Aprendizaje Colaborativo en Cursos a Distancia". *IDEALS*. University of Illinois, En https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/10681/aprendizaje-colaborativo-scagnoli.pdf Última visita: 13-03-2012