



4 al 14 de noviembre de 2010

MATERIAL VIRTUAL PARA CLASES PRESENCIALES EN LA UNIVERSIDAD

Eje Temático 2: Blended Learning: Experiencias en Busca de la Calidad.

Enríquez, Silvia Cecilia.

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata. Argentina.

silviacenriquez@gmail.com

El presente trabajo refleja la experiencia personal de la aplicación de algunos recursos de la educación virtual en una materia presencial de las carreras de profesorado, traductorado y licenciatura en inglés en la Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Los alumnos universitarios presentan en estos últimos años algunos problemas de aprendizaje, entre los cuales los más serios son una mayor dificultad para llevar a cabo los procesos mentales necesarios para comprender textos escritos y elaborar ideas a partir de los conocimientos y la información adquiridos. Estas dificultades reconocen más de una causa, pero en todo caso determinan que la tarea de los docentes universitarios se haya tornado más difícil. Con el fin de ayudar a resolver esta situación, he aplicado en los últimos años una serie de recursos provenientes de la educación virtual, con un doble propósito: por una parte, el de incorporar nuevos recursos que complementen la enseñanza presencial, y por otra el de utilizar herramientas que se acerquen por su formato y funcionamiento a las preferencias y modo de aprehender la realidad de los jóvenes de hoy.



4 al 14 de noviembre de 2010

A estos fines se les suma el de enseñar a estos alumnos a hacer un mejor uso de las TIC con fines de estudio y trabajo. Esta práctica ya ha dado algunos resultados positivos.

Palabras clave: blended learning, recursos, escritura, procesos mentales, metodología.

En este trabajo me referiré a mi experiencia en el uso de algunos recursos propios de la educación virtual en la enseñanza de la escritura en la universidad, llevados a cabo en un proyecto personal de investigación-acción que tiene como fin tratar de solucionar dificultades de aprendizaje surgidas en los últimos años entre mis alumnos. Trabajo como docente en la Cátedra de Lengua Inglesa III, materia del tercer año de tres carreras: profesorado, traductorado y licenciatura en inglés de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, Argentina.

Cabe señalar, en primer lugar, que la reglamentación actual sólo contempla la posibilidad de las clases presenciales, y por lo tanto no permite que los cursos de grado de la universidad se impartan en la modalidad virtual o de *blended learning*. El trabajo que se haga en este sentido será, en consecuencia, sólo trabajo extra ofrecido por los docentes que así decidan hacerlo. Por otra parte, en el presente trabajo usamos el término *blended learning* en un sentido tal vez algo laxo, para referirnos al uso de recursos virtuales en un curso predominantemente presencial.

Los alumnos de nuestras carreras ya deben haber adquirido, cuando ingresan, un nivel intermedio alto de conocimiento del idioma. Como parte de sus estudios de grado, perfeccionan sus conocimientos de la lengua a un nivel avanzado, de modo directo o indirecto, en todas las materias. En la nuestra, en concreto, se profundiza el estudio de las diferencias entre la lengua oral y escrita, vista desde la teoría lingüística (análisis del discurso y pragmática) con el fin de poder mejorar la práctica de cada alumno. En cuanto a la lengua escrita (la parte de la materia de la que estoy a cargo), nos dedicamos a la enseñanza de la escritura de textos académicos, a través en concreto de la escritura de ensayos argumentativos. La elección de este tipo textual obedece a que lo consideramos una buena introducción ya que su escritura es más sencilla que la de otros textos propios de la vida universitaria, tales como las monografías, artículos o ponencias para congresos. La enseñanza de la argumentación se debe, naturalmente, a su frecuente uso en el mismo ámbito.



4 al 14 de noviembre de 2010

Los objetivos de la materia y las pautas de evaluación se transmiten de modo explícito a los alumnos, y los contenidos están contextualizados ya que se explica cuál será la función de estos conocimientos en su futura vida profesional, y se intenta ajustar la práctica en clase a los requerimientos de ese futuro trabajo. Esto se debe a que creemos que parte de la justicia de la enseñanza y la evaluación proviene de que el alumno tenga muy claro desde el principio qué se va a evaluar y de qué modo, y cuáles son los objetivos de cada actividad que se le plantea. De lo contrario, el alumno puede no "hacer bien" el trabajo sólo porque el docente no le aclaró bien qué le pedía que hiciera, y no porque no lo haya aprendido o no sea capaz de hacerlo.

Mis clases articulan los contenidos de las clases de la titular de la cátedra (aspectos netamente teóricos del tema, procedentes de la lingüística) con las clases prácticas, en las que se analizan y corrigen los aspectos más concretos de la escritura de textos, además de que se escriben ensayos. El principal objetivo de mis clases es el de ayudar a los alumnos a formarse un criterio claro sobre el mejor modo de abordar todos los pasos de la producción de un texto: la lectura de textos en los cuales basarse, la elaboración de ideas propias que tengan fundamento, y la adecuada expresión de esas ideas en un ámbito laboral o académico.

La posibilidad de llevar a cabo estos pasos de un modo adecuado tiene una relación muy clara con conocimientos más básicos que, según estamos comprobando en estos últimos años, los alumnos no siempre han adquirido. Fundamentalmente, es necesario que tengan un criterio claro sobre qué implica en realidad aprender una lengua extranjera, cómo se la aprende y cómo se vuelca ese conocimiento en la enseñanza, la investigación y la traducción. La puesta en práctica efectiva de estos saberes contradice en buena medida la intuición primera de cualquier alumno de lenguas, y lograr que los alumnos comprendan esto demanda bastante tiempo y atención a detalles concretos.

Un buen modo de describir mi estilo de enseñanza sería decir que aplico los principios de la **enseñanza directa**, tal como los describe Díaz Barriga (1998), es decir que me inclino por el aprendizaje por descubrimiento guiado. Doy clase a dos grupos de entre 80 y 100 alumnos cada uno, demasiados para un estilo de enseñanza más participativo, y definitivamente demasiados para una clase en lengua extranjera. Estas son condiciones relativamente frecuentes en la enseñanza en una universidad pública.¹

¹ Quisiera dejar en claro que este comentario no supone en modo alguno una crítica, sino la constatación de un hecho. Soy egresada de la misma universidad en la que trabajo, y estoy firmemente convencida de que la



4 al 14 de noviembre de 2010

Los alumnos deben leer textos sobre los criterios generales que es necesario tener claros para leer de modo comprensivo, elaborar ideas sólidas desde el punto de vista lógico partiendo de información relevante, y expresarlas por escrito de modo claro y adecuado a las necesidades de un profesional. Cada clase normalmente comienza con un diálogo sobre el texto asignado en el que les pregunto siempre qué llamó su atención y les pareció importante, y luego si es necesario completo con preguntas el tratamiento de todas las ideas importantes del texto. Luego suele ser conveniente elaborar algunas ideas concretas por medio de un resumen o mapa conceptual, por ejemplo. En la primera mitad del año, además, tienen la consigna de reunir a partir de todos los textos la información necesaria para responder tres preguntas que actúan como resumen de todo lo estudiado y que cumplen la función de un pequeño proyecto de lectura comprensiva y elaboración de ideas a partir de esas lecturas.

Las dificultades para llevar esto a la práctica se presentan cuando analizamos el estilo de aprendizaje de los alumnos. Los estudiantes universitarios argentinos actuales recibieron la totalidad de su formación escolar bajo las reformas de la Ley Federal de Educación, que entró en vigor en 1993 rodeada de críticas que luego probaron ser ampliamente justificadas, dados los resultados que actualmente podemos observar en la práctica. Entre otras cosas, el primer año escolar en el que debían llevarse a cabo los cambios comenzó sin que las instituciones educativas hubieran recibido del Ministerio de Educación la totalidad de los documentos que contenían los lineamientos de su implementación. Quienes participamos en el análisis de estos documentos en las universidades presentamos serias objeciones a las medidas que de todos modos fueron tomadas. Esta reforma se basó en un modelo que ya había sido puesto en práctica en otros países tales como España, donde a mediados de la década del 80 ya se había constatado su fracaso.

Esto determinó una serie de carencias graves en las posibilidades de un gran porcentaje de alumnos que no adquirieron en la etapa escolar las habilidades necesarias para llevar a cabo los procesos mentales que requiere la lectura comprensiva y un aprendizaje significativo. A modo de ejemplo, una dificultad que actualmente es recurrente en los alumnos universitarios, como lo afirman diversos autores, es que ante una consigna que les plantee la necesidad de enfocarse en un tema concreto, suelen llevar el tema a un nivel mayor de abstracción, lo cual suele dar como resultado que no respondan la pregunta que se les hizo. E, inversamente, suele suceder también que no logran llegar a un nivel de abstracción o generalización suficientes cuando se enfrentan con hechos o datos concretos. Se suma a estas

educación universitaria gratuita es un motivo de orgullo para mi país, y de que produce, o por lo menos mejora, condiciones de equidad que serían imposibles si sólo existiera la educación universitaria privada.



4 al 14 de noviembre de 2010

razones locales el hecho de que la evolución de los medios de comunicación ha causado cambios importantes en el modo en que los jóvenes en general aprehenden la realidad, lo cual significa que la educación deberá llevar a cabo los cambios que resulten necesarios para adecuarse a las nuevas características de los procesos mentales de los alumnos, sin ir en detrimento de la calidad.

No es ésta la oportunidad de analizar en detalle este fenómeno, pero baste como breve descripción lo dicho por Rivera Lam (2003):

“Asistimos al progresivo nacimiento de una nueva manera de ser y de pensar, referida ya por McLuhan en 1967, una nueva cultura que presenta dos maneras de ver el mundo: una *intuitiva* dominada por los sentidos y la afectividad en la que se piensa por medio de imágenes-esquemas de manera global, analógica, sensorial y afectiva. Y otra, *deductiva* dominada por el concepto en la que el discurso se presenta en forma encadenada y articulada de manera secuencial, analítica e inferencial (Babin y Kouloudjian, 1985)”.

Y sobre las dificultades en la comprensión lectora:

“la falta de comprensión se identifica con:

§ Un cambio de mentalidad causado por los medios electrónicos como la televisión.

§ Según los psicolingüistas y psicólogos, se trata de la tendencia cognitiva de la educación que sigue utilizando medios tradicionales de enseñanza y evaluación.”

Por su parte, en cuanto a la percepción de los alumnos de sus propias dificultades, afirma Silvestri sobre un estudio de alumnos de primer año de la escuela secundaria (13 años) de la ciudad de Buenos Aires:

“el 25% de los alumnos presentaba habilidades metacomprendivas bajas, evidenciadas por dos situaciones: una evaluación del texto como “fácil”, “muy fácil” o “normal” unida a la obtención de un puntaje muy bajo en la prueba de comprensión (entre 0 y 30 puntos) o a la presencia de una o más preguntas sin contestar. Ambas situaciones muestran una evaluación deficiente de la propia comprensión que corresponde al nivel más bajo de conciencia del proceso: la “ilusión de conocimiento” (Ehrlich, 1997). En este caso, los alumnos creen erróneamente haber comprendido de manera satisfactoria, creencia que no se modifica incluso enfrentando la imposibilidad de responder alguna pregunta.”



4 al 14 de noviembre de 2010

Esta situación no se modifica al llegar actualmente estos alumnos a la universidad, y un porcentaje demasiado alto, tal vez alrededor del 60%, continúa teniendo estas dificultades aun luego de algunos años de estudios universitarios.

Una materia como la nuestra, en la que se requiere el uso de las habilidades de las que muchos alumnos carecen, golpea precisamente en el corazón de la dificultad generalizada de los alumnos de hoy, es decir la falta de capacidad de comprender lo que se lee y de elaborar ideas a partir de los conocimientos adquiridos. Y en consecuencia, lamentablemente, el sentimiento que con mayor frecuencia vemos en muchos alumnos es la desorientación, la incapacidad de entender cabalmente lo que los docentes les pedimos y por qué se los pedimos (si está, como ellos notan, por encima de sus posibilidades).

Esta constatación provoca que los alumnos en general sientan miedo. Y no es éste un término excesivo porque es el que ellos utilizan para describir sus sentimientos, a veces hacia la situación en la que se encuentran, a veces hacia sus profesores. Y, cuando no sienten miedo (sentimiento que por lo menos lleva a muchos a tratar de superarse) sienten hostilidad hacia los docentes que “no les enseñan” lo que ellos necesitan (cuando lo que pasa en realidad es que llegan a la materia sin saber lo que deberían haber aprendido en alguna etapa anterior, que bien puede ser incluso la escuela primaria); o los desaprueban por razones que ven arbitrarias porque no logran comprender la importancia y relevancia de lo que deben aprender y de lo que les decimos que es un error que deben corregir. Pueden incluso sentirse a merced de los profesores y solos en un medio hostil.

En caso de que a estas alturas algún lector piensa que estoy presentando un panorama excesivamente negativo, quisiera aclarar que las observaciones precedentes reflejan los comentarios hechos por muchos alumnos en diálogos en el aula o en las clases de consulta que doy semanalmente desde hace muchos años. Como rasgo positivo debo apuntar que muchos jóvenes tienen conciencia de sus limitaciones, y tratan de mejorar, aunque no siempre encuentran el modo fácilmente. Lo que más sorprende, y esto es una conclusión a la que he llegado con la observación, es que en general no saben cómo explicar lo que no entienden; es posible que ésta sea otra limitación causada por la falta de hábitos intelectuales arraigados. En consecuencia, los docentes tenemos dificultades para encontrar un modo eficaz de ayudarlos, y debemos tratar de deducirlo como si fuéramos pediatras tratando a un niño recién nacido.

En general los alumnos se dedican a leer y estudiar sólo lo que va a ser evaluado (y por eso nuestra cátedra evalúa todo lo que consideramos fundamental que aprendan), intentando ser capaces de repetir (no necesariamente razonando) lo



4 al 14 de noviembre de 2010

que dice la bibliografía, y convencidos de que eso es lo que **quiere** el docente, y de que los debemos aprobar por la sola repetición. En la parte práctica, tratan de obedecer las indicaciones que les damos entendiéndolas como “reglas” de la buena escritura, cuando en realidad intentamos ayudarlos a descubrir cuál es la práctica de otros escritores que resulta en un texto bien escrito y sobre todo comprensible. Intentan saber cómo “queremos” que hagan cada tarea, para luego aprobar porque “nos” escribieron lo que queríamos leer. Es muy difícil cambiar estas ideas, que claramente son producto de una formación eminentemente conductista. En cuanto a las calificaciones, desaprobado es para ellos una experiencia sumamente traumática, que incluso puede ser sentida como una agresión por parte del profesor, ya que tienen una muy baja tolerancia a la frustración y no saben cómo sacar provecho de la experiencia para corregir errores y progresar. Por esto en general opinan que nuestra materia es “difícilísima”.

Ayudar a los alumnos a solucionar sus problemas es muchas veces una ardua tarea, porque una parte de quienes tienen estas dificultades no creen que los docentes estemos interesados en enseñarles, y además porque tienden a ocultarnos sus dudas pensando que si las conocemos van a desaprobado más fácilmente (sin darse cuenta de que los docentes no necesitamos que no digan que no comprenden, sólo es necesario a veces que nos aclaren qué es lo que no comprenden). En las clases de consulta, a las que asisten algunos alumnos, ayudar a remontar la larga cadena de conocimientos no aprendidos anteriormente suele ser un largo proceso. Algunos se frustran antes de llegar a la meta, creyendo que no vale la pena poner en práctica lo que se les indica porque ante la falta de resultados inmediatos concluyen que “igual no me sale”, o “de todos modos sigo desaprobando”. Es decir, hay un muy fuerte factor emocional que les impide salir adelante, y una falta de conciencia del grado de esfuerzo que es necesario para obtener cualquier logro.

De todos modos, muchos alumnos valoran la ayuda recibida y luego de resueltas sus dudas manifiestan, por lo general, que parte de las dificultades para entender qué debían hacer se deben a que les faltaba madurar y tomarse sus estudios con calma pero con mayor seriedad. Casi todos terminan por comprender que la materia, y la carrera en general, no era tan difícil como creían, y que ellos mismos habían complicado la situación al no entender lo que les pedíamos a pesar de haberlo dicho explícitamente.

Luego de esta larga descripción de dificultades, llegamos finalmente a los alumnos que cursan la materia con una preparación previa suficiente. Su estilo de aprendizaje también muestra una clara formación conductista. No les resulta fácil llegar a las estrategias de elaboración compleja ni a las de organización como las describe



4 al 14 de noviembre de 2010

Pozo (1989), algunos de ellos necesitan bastante ayuda en este aspecto. En cuanto a las estrategias de adquisición de sentido y rememoración, en general las han adquirido en alguna medida, pero sólo en pocos casos son capaces de emplearlas de un modo adecuado para los estudios superiores. Esto significa que todos tienen dificultades con la adquisición de las competencias necesarias en un alumno universitario, aunque esto normalmente no significa que desapruében sino que aprueban la materia pero con calificaciones relativamente bajas. De todos modos, con este grupo de alumnos es posible trabajar de un modo razonable con los contenidos de la asignatura, en el caso de los que tienen dificultades en cambio se hace necesario un serio trabajo previo, de impartir conocimientos y enseñar habilidades que ya deberían haber sido adquiridos (de hacer *remedial teaching*, según la expresión en inglés) antes de poder aspirar a que adquieran nuevos conocimientos.

Por último, debemos hacer mención de la actitud de los alumnos hacia el aprendizaje. En general, nos encontramos con dos opiniones recurrentes: la primera es que creen no necesitar aprender muchos de los temas que los docentes les proponen, la segunda es que carecen de interés por aprenderlos. En especial, carecen de interés y gusto por la escritura. Como afirmaba recientemente una distinguidísima profesora de esta universidad, con una extensa carrera, los niños nacen con interés, si lo pierden seguramente se debe a que la escuela, de algún modo, lo mata. Afirmación dura, pero ciertamente con algo de realidad, que deja en claro que no son los alumnos los responsables de muchas de sus dificultades.

También manifiestan, por lo menos algunos de ellos, una cierta resistencia a opinar sobre los temas que les proponemos en la materia. La elección de temas suele basarse en conocimientos que consideramos habituales para personas de 20 años, edad en la que generalmente cursan nuestra materia, pero además en lecturas que la misma cátedra proporciona. El problema no es, como podría pensarse, el grado de dificultad del tema, sino que no tienen interés en comprometerse dando una opinión sobre un tema controvertido, o consideran que hacerlo significaría agredir a quienes no opinan del mismo modo. Signo de los tiempos, seguramente, o tal vez falta de contacto suficiente con el mundo de las ideas.

Debido a estas razones, es decir la existencia de ciertas dificultades y el hecho de que los alumnos merecen una nueva oportunidad de aprender, hace unos pocos años comencé a diseñar material más cercano al usado en la enseñanza virtual. La finalidad principal fue la de acercar a los alumnos los mismos conocimientos que continuamos considerando importantes, pero en un formato que, dados sus hábitos e inclinaciones, tenga mayores posibilidades de resultarles atractivo y a la vez más fácil de comprender, sin ir en detrimento de la calidad. En general nuestros alumnos tienen poca inclinación a interesarse por las clases en las que es



4 al 14 de noviembre de 2010

necesario dar largas explicaciones, y por las lecturas extensas. Prefieren, en todo caso, un mayor predominio de las imágenes, y comprenden mejor lo que se presenta de modo breve y fragmentario. Si bien será necesario hacerles comprender que muchos conocimientos no se pueden adquirir de este modo, queda un amplio margen en el que podemos intentar acercar los contenidos de cualquier disciplina a su modo de aprehender la realidad. Y, por otra parte, la incorporación de herramientas propias de la educación a distancia nos permite ampliar la gama de recursos didácticos que permitan asegurar una enseñanza de mayor calidad.

Los primeros recursos que implementamos fueron una página web desde la cual informamos a nuestros alumnos sobre la materia y les transmitimos las novedades, además de que allí encuentran parte del material didáctico necesario para el curso. En esta página publicamos también los ensayos de los alumnos que han merecido buenas calificaciones.

En 2007 comencé un blog (<http://languageiii-thewyblog.blogspot.com>), destinado a incrementar las oportunidades de que los alumnos debatan por escrito sobre temas similares a los que se les asignan para la escritura de ensayos. Con el paso del tiempo, y debido al éxito sólo relativo de estos temas de debate (como ya apuntamos, suelen no valorar la importancia de expresarse bien por escrito), el blog también ha pasado a ser un repositorio de recursos de referencia y aprendizaje online, y el lugar de anuncio de eventos académicos y otras comunicaciones con los alumnos que requieran compartir las respuestas con todo el grupo.

Más recientemente, a partir de 2010, comencé a intentar crear un mayor ambiente de aprendizaje colaborativo, usando el blog como herramienta para pedir a los alumnos que opinen y aporten ideas sobre sus propias dificultades de aprendizaje y cómo solucionarlas. El primer trabajo se hizo mediante la respuesta a una pregunta formulada a través de un documento escrito de modo colaborativo en google docs. Si bien el número de participaciones fue bajo (6 entre 150) y está en proceso actualmente la elaboración de un documento que recoge los aportes de estos alumnos (que resultaron muy valiosos) sobre cómo elaborar una lista de “reglas de buena escritura” que los alumnos perciban como una ayuda y no como una serie de obligaciones formales que deben cumplirse como requisito de aprobación del trabajo.

Otra novedad de este año es la elaboración de guías de estudio o apuntes que siguen el formato del material didáctico virtual. Es decir, textos en los cuales se presta especial atención al formato, para que éste haga que el texto resulte más claro, y la lectura más ágil y atractiva. Se inició de este modo una serie (llamada la serie “On Earth”) que hasta el momento tiene dos títulos: el primero fue “What on Earth is Off Topic?”, algo así como “¿Qué diablos es fuera de tema?” y que res-



4 al 14 de noviembre de 2010

ponde a un problema que en estos últimos años se ha vuelto generalizado: más de la mitad de los alumnos de la materia tienen dificultades para escribir un texto coherente que desarrolle el mismo tema de principio a fin. Este apunte resultó ser una herramienta eficaz, como lo demostraron los resultados del siguiente trabajo escrito, en el que sólo un alumno tuvo dificultades para mantenerse dentro del tema.

El segundo documento de esta serie (“How on Earth Do I Write an Essay?”) acaba de ser publicado. Intenta resolver dificultades provenientes de la selección y organización de contenido relevante en un texto.

Como complemento, está en preparación una presentación flash titulada “Concrete and Abstract Language”. Este objeto será un complemento de las lecturas y clases sobre el tema del lenguaje concreto y abstracto, que ya han demostrado no ser suficientes para que los alumnos asimilen estas nociones y sepan llevarlas a la práctica. Sabemos por experiencia que muchos jóvenes reaccionan con mayor interés a este tipo de presentaciones que a las lecturas lineales.

Durante este año, además, elaboré y publiqué en youtube un videotutorial sobre el uso de una herramienta online que ayuda a solucionar dificultades de lengua relativas a la gramática y el registro, que resulta de gran utilidad para los alumnos. Su título es “Meet the Concordancer”. Si bien algunos de ellos la encontraron sumamente útil, otros manifestaron que comprender su uso requería más esfuerzo del que estuvieron dispuestos a hacer, y la dejaron de lado. La razón parece ser nuevamente una falta de percepción del grado de esfuerzo que requiere el aprendizaje, algo que no se soluciona solamente con recursos didácticos.

Otro cambio ocurrido este año es que algunas horas de consulta dejaron de ser presenciales, y en muchos casos se resuelven por e-mail. Esto incluye, sobre todo, la corrección y el comentario de los textos que los alumnos escriben como práctica, que ahora envían en un archivo de texto que les devuelvo con comentarios insertados.

Como preparación para todo este trabajo, el curso comenzó con una visita de todos los alumnos a la sala de informática de la Facultad, a fin de instruirlos en el uso de las herramientas cuyo uso sería necesario. Afortunadamente el interés por el uso de estas tecnologías ha ido creciendo, y a medida que se les presentan nuevas necesidades y dudas sobre su uso, la clase de consulta se ha convertido también en un lugar para responder las preguntas sobre este tema.

Precisamente, el uso de todas estas herramientas tiene además otro propósito, que no considero menos importante que los anteriores: es necesario, diría que más bien urgentísimo, incorporar a la educación las TIC, pero no sólo en el sentido



4 al 14 de noviembre de 2010

de usarlas para mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino porque es imperativo enseñar a los alumnos a emplearlas en su futura vida profesional, porque creo que a menos que ocurra un cambio drástico e imprevisible, no se puede negar que les van a resultar cada vez más imprescindibles cuando se incorporen al mundo del trabajo en los próximos años.

A pesar de las clasificaciones que nos dicen que los adultos (docentes incluidos) somos inmigrantes, mientras que los más jóvenes son nativos digitales, la realidad es que los jóvenes suelen conocer sólo los usos más recreativos y sociales de internet y las TIC, y en menor medida sus usos prácticos. Somos los adultos que trabajamos con estas tecnologías quienes sabemos más acerca de sus usos en el mundo del trabajo y el estudio, y debemos formar a los jóvenes en este sentido. Además, a pesar de las afirmaciones en contrario, en la práctica se constata que hay un cierto número de jóvenes que tienen muy poco conocimiento acerca del uso de estas tecnologías. Esto se debe al desigual acceso que todavía predomina en nuestro país al uso de una computadora, o a una conexión a internet. Mientras la escuela no se haga cargo de modo sistemático de la educación digital de los alumnos de todas las edades, esta tarea queda en manos de los docentes. Y, sobre todo, creo que debemos asumir la misión de formar en este sentido en especial a los universitarios, que ya tienen poco tiempo por delante dentro del sistema formal de educación, y necesitarán estos conocimientos.

Creo sin embargo que estas destrezas se deben enseñar, como ya está previsto, desde la escuela primaria, y no sólo en la universidad, porque todo parece indicar que estamos ya ante un cambio de paradigma, un cambio en los mecanismos de razonamiento y cognición que debemos estudiar e incorporar a nuestra práctica docente. Desde luego, la implementación de estos cambios en la educación debe ser una política de estado, que abarque también la formación de los futuros docentes en este sentido.

El resultado concreto en el aula ha sido que muchos alumnos comenzaron a usar nuevas herramientas que amplían y simplifican sus posibilidades de estudio (google docs, sitios como diigo o delicious), aprendieron a hacer búsquedas más eficaces en internet o mejoraron su uso de las ya conocidas, especialmente el procesador de textos.

En conclusión: creo que con la incorporación de estos recursos de la educación virtual se han dado algunos pasos hacia el objetivo final, que es que los alumnos que enfrentan la materia con dificultades finalmente logren comprenderla y apren-



4 al 14 de noviembre de 2010

derla de un modo significativo, y que todos, también quienes carecen de dificultades, logren un mejor aprendizaje basado en una mayor cantidad de recursos didácticos. Esto se está llevando a cabo con la convicción de que, si encontramos una manera de exponer los temas que se ajuste al modo en que nuestros alumnos pueden entenderlos, nuestros "malos alumnos" pueden cambiar, no es demasiado tarde para que aprendan las estrategias que deberían haber adquirido en etapas anteriores. Y todos los alumnos pueden aprender de un modo más cercano a su modo de aprehender el conocimiento.

Sobre todo, hay que reflexionar sobre el hecho de que no es sencillo comprender procesos mentales y modificar nuestro modo de enseñar en función de lo que vemos que los alumnos necesitan y de nuestras convicciones teóricas. Lograr hacerlo de un modo eficaz requiere mucho estudio y observación de los cambios y los efectos de las metodologías que pongamos en práctica. A propósito de esto, Piscitelli (2009) dice que "Uno de los problemas de la profesión educativa es que dice creer una cosa y sus exponentes hacen otra". Esto es evidente en el comportamiento de los alumnos que esperan que los docentes les digamos qué queremos que hagan, creyendo que la aprobación de la materia es consecuencia necesaria de hacer lo que el profesor dijo. Los alumnos no estudian pedagogía, esa convicción tiene que provenir necesariamente de su experiencia en el aula, de hábitos arraigados en años de clases predominantemente conductistas.

Debemos, entonces, ser coherentes con lo que predicamos, en primer lugar, adoptando más claramente los principios del constructivismo, la metodología que, por lo menos en función de nuestros conocimientos actuales, más nos acerca al logro de un comportamiento de aprendizaje autónomo en nuestros alumnos, y que a la vez mejor se ajusta a las necesidades de la educación a distancia. La didáctica en general está planteada desde la óptica de quienes no nacieron usando computadoras, y hay que traducirla a un nuevo lenguaje que debería ser una combinación de los conocimientos didácticos anteriores, incorporándoles las nuevas posibilidades que nos brinda la tecnología de la información. Y para eso es bueno estar entre los dos mundos; los inmigrantes digitales lo podemos hacer mejor, si nos capacitamos, que quienes son nativos digitales, porque formamos parte de la generación intermedia que tiene acceso de primera mano a los dos lenguajes.

El problema, o para verlo de un modo más positivo, el desafío que enfrentamos nosotros, representantes del "viejo" paradigma, es que nos cuesta comprender los cambios que se está produciendo y además no sabemos exactamente cuáles van a ser estos cambios, precisamente porque continúan sucediendo. Esto es, precisamente, lo más apasionante de esta situación inédita en la que nos encontramos. Tendremos que ser creativos sobre la marcha.



Bibliografía

Díaz Barriga, F. y Hernández Rojas, G. (1998) "Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista." México, Mc Graw-Hill.

Piscitelli, A. (2009) *Nativos digitales. Dieta cognitiva, inteligencia colectiva y arquitecturas de la participación*. Buenos Aires, Santillana.

Pozo, Juan I. (1989) "Asimilación y acomodación" (cap. VII). En: *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Ediciones Morata, Madrid.

Rivera Lam, M. (2003) "Estrategias de lectura para la comprensión de textos escritos: el pensamiento reflexivo y no lineal en alumnos de educación superior." En Revista Digital *UMBRAL 2000* – No. 12 – Mayo 2003. www.reduc.cl. Último acceso mayo 2010.

Silvestri, A. (2006) "La formulación de preguntas para la comprensión de textos: Estudio experimental". Revista *Signos* (versión digital) v. 39 n. 62, Valparaíso. http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-093. Último acceso mayo 2010.

Tishman, S., D. Perkins, E. Jay (2008). "Un aula para pensar. Aprender y enseñar en una cultura de pensamiento". En http://www.bdp.org.ar/facultad/catedras/comsoc/redaccion1/2008/10/un_aula_para_pensar.php. Último acceso octubre 2010.

UNESCO (2008). "Estándares de competencias en TIC para docentes". En <http://cst.unesco-ci.org/sites/projects/cst/default.aspx> y http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=41553&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html. Último acceso junio 2010.



4 al 14 de noviembre de 2010

Silvia C. Enríquez



Graduada como Profesora de Inglés en la Universidad Nacional de La Plata, Argentina, en 1981. También aprobó 25 materias de la carrera de Letras en la misma Universidad. Cursa actualmente la Especialización en Entornos Virtuales de Aprendizaje (Organización de los Estados Iberoamericanos, Virtual Educa, CAEU). Desde 1990 trabaja en la Cátedra de Lengua Inglesa III, materia del Profesorado y el Traductorado de Inglés de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Actualmente se desempeña como Jefa de Trabajos Prácticos.

Profesora de inglés y Coordinadora de la Sección de Cursos Especiales de la Escuela de Lenguas de la Universidad Nacional de La Plata.

Miembro del Comité Editorial de la Revista de la Asociación de Estudios Canadienses de Argentina.

Ha presentado trabajos de investigación en diversos congresos sobre temas de escritura y educación a distancia.