

CURSOS DE LECTOCOMPRESIÓN EN INGLÉS: UNA EXPERIENCIA A DISTANCIA

Silvia Cecilia Enríquez

silviacenriquez@gmail.com

La Escuela de Lenguas de la UNLP ofrece cursos de lectocomprensión en inglés desde sus primeros años. Inicialmente, estos cursos fueron presenciales. A partir del año 2007, se implementó la modalidad semipresencial, que continúa hasta la fecha. Durante este mismo período la metodología de la enseñanza a distancia se ha desarrollado a pasos agigantados, y esto se vio reflejado en los cambios hechos a la modalidad de trabajo de estos cursos. Por otra parte, la capacidad de los usuarios comunes de usar las nuevas tecnologías, especialmente Internet, también aumentó en cantidad y calidad en estos años. El presente trabajo pasa revista a esta evolución, con el fin de esbozar una descripción de las posibilidades actuales de uso de esta modalidad de enseñanza, y las perspectivas de desarrollo futuro.

Desde sus inicios, la Escuela de Lenguas de la UNLP ofrece cursos de lectocomprensión en inglés en dos niveles y con una duración de un trimestre para cada nivel. Hasta el año 2006, estos cursos fueron presenciales y estuvieron dirigidos a alumnos y graduados universitarios, y a toda persona interesada en leer bibliografía en inglés sobre cualquier disciplina con fines de estudio o trabajo. También se dictaron cursos para carreras específicas, con bibliografía adecuada al área de estudio de cada grupo.

Muchos de los objetivos de estos cursos continúan siendo los mismos desde sus comienzos: se busca fundamentalmente que los alumnos logren conocer el idioma inglés de manera que sean capaces de generar estrategias de lectura ágil y comprensiva de textos (y ahora, a partir del uso de las nuevas tecnologías, también de hipertextos) en inglés, que sepan elaborar ideas y escribir textos en español a partir de la información de los textos en inglés.

Desde el año 2007, y a consecuencia del desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación (TICs), la Sección de Cursos Especiales implementó en estos mismos cursos la modalidad semipresencial, que combina clases presenciales con trabajo mediado por las TICs. Con este fin se comenzó a usar la plataforma Webunlp, que la Universidad Nacional de La Plata creó para el dictado de cursos a distancia. Nuestro objetivo era llegar a potenciales alumnos que por razones de distancia o tiempo no pudieran asistir a un curso presencial. En ese año se comenzó a dictar el nivel 1 con esta modalidad, con una carga de 15 horas presenciales y 17 horas a distancia.

Su organización replicaba la que se había empleado en el curso presencial: tres encuentros de cinco horas cada uno, en los cuales se impartían los contenidos teóricos,

seguidos de la resolución de tres guías de trabajo por mes, enviadas a los alumnos por e-mail y devueltas, luego de ser corregidas, por la misma vía. En honor a la verdad, el dictado de este curso carece de muchos de los rasgos que definen a la enseñanza virtual, ya que hasta el momento no se ha hecho uso en él del potencial que ofrecen las nuevas tecnologías en educación. Por el contrario, se ha usado la plataforma, tal como suele decirse, a modo de "pizarrón virtual": se hace a distancia casi exactamente lo mismo que se hace en un curso presencial, con la excepción de que parte del material y el trabajo no se entregan en papel sino en archivos electrónicos, y que docentes y alumnos se comunican por e-mail.

En 2009 se dictó por primera vez el nivel 2 de este curso, no ya como curso semipresencial sino con la modalidad *blended learning*, que implica una mayor proporción de horas a distancia con respecto a las presenciales. Las horas presenciales siguen siendo usadas para casi los mismos fines que en el nivel 1, con algunas diferencias que detallaremos más adelante. Pero, sobre todo, se dio un carácter claramente diferente al trabajo a distancia, ya que se diseñaron actividades que siguen los lineamientos didácticos que permiten aprovechar el potencial de las TICs aplicadas a la educación. Lo que resta del trabajo se dedicará a pasar revista a los factores que determinaron el modo en que se dictó el curso: los fundamentos teóricos de esta didáctica, el modo en que fue implementada en este curso, las características de los alumnos (en especial su grado de capacidad de usar los recursos tecnológicos previstos) y los resultados obtenidos.

El constructivismo y la didáctica contextual

Podría decirse que la aparición aproximadamente simultánea de, por un lado, el constructivismo tal como lo definen autores como Piaget, Vygotsky o Bruner, y, por otro, la Internet y las nuevas tecnologías de la información y su consiguiente uso para fines didácticos, es una feliz coincidencia. Tal vez sería más justo, sin embargo, reconocer que esta simultaneidad no es casual ya que las ideas son hijas de su tiempo, y el nuestro nos ha dado la posibilidad de usar los recientes desarrollos tecnológicos como medio para llegar por nuevos caminos a la co-construcción del conocimiento y el desarrollo de la autonomía del alumno, para nombrar sólo un par de conceptos salientes de esta teoría.

Centrándonos más en concreto en la enseñanza de la lectocomprensión, veremos que los últimos desarrollos en este campo están en consonancia con esta tendencia a privilegiar un aprendizaje autónomo y relacionado con la aplicación práctica de lo aprendido. Según Dorronzoro (2005: *passim*), a las tradicionales configuraciones didácticas *declarativa* (con su énfasis en transmitir conocimientos que el alumno debe ser capaz de reproducir, y en enseñar a aceptar el sentido supuestamente predeterminado en cada texto) y *procedural* (que se propone enseñar al alumno estrategias para abordar

la lengua como un todo y así comprender, descubrir y reconstruir un texto) se le debe añadir "la necesidad de incluir un tercer tipo de conocimiento en la enseñanza de esta práctica: *los conocimientos contextuales* ." (Dorronzoro, 2005:22)

La *didáctica contextual* es la que incorpora estos conocimientos a la enseñanza de la lectocomprensión. Así, considera al texto como una herramienta de la que se toma lo necesario para los propósitos del lector, al docente no ya como quien tiene el monopolio del saber y las respuestas, sino como un facilitador del aprendizaje de una lectura que se lleva a cabo desde el contexto, a partir del cual cobran valor los elementos lingüísticos y las estrategias de lectura. El alumno, en esta situación, aprende a formular un *proyecto lector*, es decir, a resolver tareas de lectura con propósitos determinados, teniendo en cuenta su propio contexto.

Esta modalidad de enseñanza/aprendizaje requiere y permite la interacción entre docentes y alumnos, dado que se considera que la lectura es una práctica social. Y, debido precisamente a este carácter social de la lectura, también requiere y permite el trabajo colaborativo, ya que éste es una de las posibilidades del contexto que da sentido a la lectura, por lo tanto debe ser practicado. En consecuencia, el grado de autonomía que el alumno necesita (y que adquiere en el proceso de aprendizaje) es mucho mayor que en otras didácticas: esto es necesario para que el alumno sea reflexivo y pueda llevar a cabo lo que se propuso al formular su proyecto de lectura.

El concepto de *autonomía* es, pues, una piedra angular de la didáctica contextual, dado que determina en gran medida la modalidad de trabajo normalmente aplicada en la educación a distancia. Vale la pena, pues, detenernos en su análisis.

Desde la concepción cognitiva del aprendizaje, la autonomía supone actuar en cualquier tipo de situación de aprendizaje como una persona socialmente responsable, al mostrar buena disposición y capacidad para hacerse cargo del propio aprendizaje de cómo aprender, pensar y producir en forma independiente, consciente e intencionada.

El aprendizaje autónomo conlleva la potencialidad de utilizar los conocimientos y la iniciativa personal para aprender más, prepararse para el mundo del trabajo, responder a las obligaciones de la vida ciudadana y privada, y también para enriquecer el tiempo libre, en función a un contexto o condiciones específicas de aprendizaje. La persona alcanza la autonomía cuando llega a ser capaz de pensar por si misma con sentido crítico, haciendo uso de estrategias de aprendizaje, teniendo en cuenta muchos puntos de vista, tanto en el ámbito moral como el intelectual.

Por tanto, una persona autónoma es aquella cuyo sistema de autorregulación funciona de modo que le permite satisfacer exitosamente tanto las demandas internas como las externas que se le plantean.

Se vincula con la noción de autonomía el ya mencionado concepto de lograr que el estudiante aprenda a aprender, fundamental en un proceso de aprendizaje efectivo. Y esto implica que la persona acreciente su conocimiento de sus propios procesos mentales (cómo aprende) y su control del dominio cognitivo (sobre la forma de aprender). Hablamos entonces de un proceso de metacognición, que deberá encaminar al alumno a una superación personal y resultados satisfactorios de aprendizaje.

Asumir el concepto de autonomía en términos de responsabilidad personal sobre la base de considerar el componente motivador y la toma de conciencia acerca de que la validez del empleo de la didáctica contextual, mejora no sólo el aprendizaje, sino la capacidad comunicativa de los aprendices fuera del contexto docente, implica una dimensión de compromiso social. Se trata de un proceso interactivo donde se entrecruzan de manera dinámica las decisiones personales de los participantes, en un esfuerzo de mediación que contempla las diferencias culturales y los aportes de unos y otros en un discurso común. Es decir, se trata de un alumno que está en condiciones de llevar a cabo un aprendizaje colaborativo, o mediado según lo llama Gros. "Pfister, y otros (1999); Barberá, (2001) consideran que el aprendizaje mediado es una estrategia de enseñanza a través de la cual dos o más sujetos interactúan para construir conocimientos. Este proceso social trae como resultado la generación de un conocimiento compartido, que representa el entendimiento común de un grupo con respecto al contenido de un dominio específico." (Gros, 2006:3)

Sobre el aprendizaje de lenguas, a mayor conciencia del lenguaje corresponde mayor autonomía del alumno. Un alumno autónomo es más reflexivo, adaptable y flexible, y en consecuencia aprende a aprender y es más efectivo. Los alumnos aprenden mejor si pueden analizar lo que hacen y por qué lo hacen.

Este último objetivo se relaciona con la necesidad de transmitir los objetivos de la enseñanza a los alumnos, con el fin de fomentar la autoevaluación de su propio aprendizaje, lo cual es una consecuencia natural del hecho de buscar una mayor autonomía de los aprendices.

Ahora bien: los cambios en la concepción del modo de evaluar son mucho más profundos en la didáctica contextual que la sola incorporación de la autoevaluación. En realidad todo el proceso contiene diferentes instancias de evaluación, tal como veremos a continuación.

¿Qué se evalúa en la enseñanza virtual ? El curso en sí mismo debe ser evaluado por expertos antes de ser puesto en práctica. Esta evaluación podrá ser de dos tipos: " Si pretendemos realizar un informe que nos permita mejorar el material para un determinado curso, tendremos que realizar una *evaluación formativa*. Si lo que pretendemos es la

acreditación de los materiales con un determinado cierto sello de calidad, tendremos que someterlos a una *evaluación sumativa* ." (Rebollo Pedruelo, 2007:22-23).

Elena Dorrego describe estos dos tipos de evaluación, que también son empleados para evaluar a los alumnos:

"Ryan, Scott, Freeman y Patel (2002) plantean la evaluación de los aprendizajes como "un proceso mediante el cual los estudiantes ganan una comprensión de sus propias competencias y progreso así como un proceso mediante el cual son calificados." (p. 128)

En cuanto a la evaluación formativa indican que su propósito es "obtener información acerca del progreso de un estudiante en particular, para darle retroalimentación a ese estudiante y a sus profesores." (p. 49)

También indican que esa retroalimentación puede proporcionar reforzamiento motivacional, conocimiento de los resultados a partir de los cuales se puedan mejorar las estrategias de aprendizaje y las de enseñanza para hacerlas más efectivas, y también información sobre características de los estudiantes, tales como sus estilos de aprendizaje, o la efectividad de sus habilidades para el estudio. (p.49)

Con relación a la evaluación sumativa consideran que se realiza "para poder dar una calificación o grado que indica cómo se compara el desempeño de un estudiante particular con el de sus compañeros o con un conjunto de criterios." (p.49)" (Dorrego, 2006: 3)

En cuanto al proceso de enseñanza-aprendizaje, se evalúan:

- Estrategias de lectocomprensión, conocimientos lingüísticos y la activación del conocimiento previo para la construcción de nuevos conocimientos.
- La capacidad de construir conocimientos.
- El desarrollo de habilidades dirigidas a la autodirección como la autonomía, la capacidad de autogestión, el pensamiento crítico de los alumnos, así como la capacidad de trabajar en forma colaborativa.
- La capacidad del alumno de interactuar con los compañeros y con el contexto.
- El proceso y el producto de la lectura.
- La capacidad del alumno de reflexionar sobre sus procesos cognitivos y sobre la lengua construyendo su propio sistema de representaciones en base al contexto.
- La lectura de textos auténticos para la elaboración del proyecto lector.
- La capacidad de resolución de problemas.
- La capacidad de autoevaluación.

¿Cómo se puede evaluar? (Tipo de actividades) En primer lugar, se puede llevar a cabo una evaluación diagnóstica, es decir un seguimiento del desarrollo de los proyectos con

el fin de evaluar el modo en que los estudiantes adquieren los conocimientos y descubrir potenciales problemas. De este modo se puede evaluar qué conocimientos previos necesitan los alumnos, y en qué etapas del proceso pueden presentarse dificultades.

Evaluaremos también el proceso de enseñanza-aprendizaje: se evalúa en este caso no sólo a través de instrumentos diseñados especialmente para la evaluación sino también durante la realización de las tareas, y por medio de ellas. Se trata, pues, de una evaluación continua, con elementos sumativos y formativos, y con actividades dirigidas a la autodirección, es decir a pasar el control del docente al alumno.

También se evalúa la resolución de tareas para la concreción del proyecto lector, y para que este propósito sea real se deben emplear tareas de evaluación auténticas y holísticas: situaciones de la vida real, con problemas del mundo de los estudiantes, evaluaciones aplicadas tales como estudios de casos, proyectos etc.

Dado el énfasis en la adquisición de autonomía, deberá haber también autoevaluaciones, reflexión (a través, por ejemplo, de diarios o de portafolios que contengan producciones realizadas individual o colaborativamente) y de pares (de los compañeros entre sí), por ejemplo a través de debates llevados a cabo en foros.

Las TICs aportan nuevas posibilidades al diseño de evaluaciones en el marco de la didáctica contextual, tanto en lo referido a la evaluación sumativa como, sobre todo, a la formativa, ya que permiten una mayor variedad de actividades y por lo tanto facilitan la evaluación de más aspectos del aprendizaje. Además permiten la evaluación a través de actividades que también son de aprendizaje.

Cada recurso brinda posibilidades diferentes para la evaluación de diferentes habilidades o tipos de conocimiento. En general, los recursos que permiten conservar un registro de lo trabajado (blogs, wikis, webquests, búsquedas del tesoro, foros, podcasts) serán más adecuados para la evaluación sumativa, mientras que casi cualquier recurso puede ser útil para la evaluación formativa, si el docente puede observar aspectos del proceso por el cual se resuelven las tareas.

En la evaluación formativa, las TICs facilitan la posibilidad de generar actividades reales o cercanas a la realidad, y en consecuencia permiten evaluar la capacidad de aplicar los conocimientos adquiridos a la práctica. Estos aspectos del proceso de aprendizaje (por ejemplo los procesos de lectura, construcción de conocimiento, aprendizaje colaborativo, capacidad de resolución de problemas o autoevaluación) son a veces más difíciles de observar en las clases presenciales, y la didáctica tradicional suele dejarlos de lado.

En la evaluación sumativa, las TICs permiten trasladar a la EAD tipos más tradicionales de evaluación (exámenes escritos, pruebas objetivas, escritura de resúmenes, portafolios, etc.) y además abren la posibilidad de evaluar a través de nuevas actividades, tales como la producción de un aporte a un recurso (wiki, foro, blog, etc.), la solución de

webquests o búsquedas del tesoro, o la elaboración de redes conceptuales, utilizando los contenidos de los textos seleccionados en L2.

Algunos recursos permiten una corrección automatizada de las evaluaciones, y facilitan el almacenamiento y comunicación de los resultados.

Todas estas modalidades de evaluación pueden llevarse a cabo en línea o asincrónicamente. También se pueden elaborar evaluaciones presenciales.

El nivel 2 del Curso de Lectocomprensión

El material de nuestro curso se diseñó sobre las pautas descritas anteriormente. El hecho de plantearnos esta didáctica para el nivel 2 hizo que completáramos nuestra lista inicial de objetivos con otros provenientes de este nuevo enfoque. En concreto, se agregaron a la planificación objetivos tendientes a que los alumnos logren: elaborar ideas para resolver tareas a partir de la lectura de textos e hipertextos en inglés

- buscar en los textos o hipertextos en inglés la información relevante para la resolución de tareas o problemas
- trabajar de modo cooperativo y colaborativo
- reflexionar sobre su propio aprendizaje
- evaluar su propio aprendizaje

En cuanto al material utilizado, se abandonó el esquema de guías de trabajo que cada alumno debía elaborar individualmente para pasar al diseño de tareas (también llamadas guiones), cada una dividida en varias partes que alternaban el trabajo individual con el colaborativo o cooperativo (entendido este último como trabajo en que cada miembro de un grupo hace una contribución individual que constituye una parte discreta del trabajo general). El cronograma del curso se organizó de manera que hubiera tres encuentros presenciales en el trimestre (siete horas el primer mes, y cuatro en el segundo y tercero) a los cuales seguía un módulo que representaba una tarea que los alumnos debían resolver. Estas tareas deben estar siempre contextualizadas, pueden presentar un problema y deben llegar a algún tipo de resolución. En términos de Barberà-Badía, cada tarea constituye una "unidad temática digital", conformada por partes mínimas denominadas "unidad didáctica digital". El conjunto de esas unidades temáticas virtuales forman una "secuencia didáctica virtual", definida como " el uso combinado de todo tipo de materiales, diseñados y elaborados siguiendo los requisitos de las UTD (unidades temáticas digitales), que se articulan con la utilización de diferentes instrumentos de comunicación telemática formando un microentorno virtual específico dentro del aula virtual." (Barberà-Badía, 2005:8-9)

Este material fue diseñado especialmente, opción muy común en los cursos virtuales dado que la modalidad de las clases difiere tanto de las habitualmente dadas de modo presencial. Para ello formamos un equipo de tres personas, de las cuales me correspondió la función de diseñar casi la totalidad del material mientras que la prof. Anahí Cuestas evaluó todo el material y la Prof. Liliana Simón evaluó los módulos 1 y 2 y diseñó la parte 1 del módulo 3. Esta evaluación se llevó a cabo para asegurar que fuera viable para el curso en todo sentido. Fue, sobre todo en el primer módulo, una tarea ardua por lo novedosa para el equipo; el trabajo diseñado fue evaluado desde el punto de vista didáctico pero también resuelto al modo de los alumnos por las profesoras que lo evaluaron, para comprobar que no hubiera dificultades en la comprensión o las posibilidades de llevarlo a cabo.

Al diseñar las actividades se consideró de especial importancia el medir cuidadosamente la dificultad y cantidad de trabajo asignada, que debe ser suficiente pero no resultar excesiva, así como no se deben pedir tareas tan demandantes como para volverlas difíciles de cumplir. Por otra parte, se buscó que el trabajo estuviera siempre bien pautado, de manera que no se presentaran dificultades a la hora de saber cómo llevarlo a cabo. De todos modos, los alumnos siempre pueden consultar a sus profesoras a través de la plataforma sobre cualquier duda que se les plantee.

La educación mediada por las tecnologías comporta, naturalmente, el uso de diversas herramientas aplicadas a la educación. Sin embargo, no se puede perder de vista el hecho de que el objetivo principal de nuestros cursos es la enseñanza de la lectocomprensión, y por lo tanto es este aprendizaje el que debe ocupar la mayor parte del tiempo y la atención de los alumnos. Eso significa que es necesario ser cautos a la hora de seleccionar herramientas con las cuales trabajar, para que no resulten una complicación más que una ayuda para el aprendizaje, debido al grado de dificultad que presentan. Por ello elegimos el uso de sólo unas pocas herramientas por parte de los alumnos: deben buscar información en una o más páginas web, y luego trabajar con ella usando sobre todo los recursos de la Webunlp: mensajería interna, empleada para comunicarse entre sí y con los docentes; foros de discusión que se emplean fundamentalmente para organizar las tareas que se realizan de modo colaborativo; y el área de "compartir archivos" para subir o descargar algunos archivos. Además pueden hacer uso de *Google Docs* para escribir los textos que deben redactar de modo colaborativo, pero sólo si esto no les presenta muchas dificultades, porque de lo contrario pueden trabajar con archivos confeccionados en un procesador de textos y enviados a través del correo electrónico.

A modo de ejemplo de cómo se diseñaron los módulos, aparece a continuación el primero, que consiste en organizar un viaje a Camboya. La elección del destino no es

casual, se trató de buscar un lugar lo suficientemente exótico como para que fuera poco probable que los alumnos supieran mucho sobre él. Después de todo, se trata de un curso de lectocomprensión y carecería de sentido pedir que los alumnos lean en inglés sobre algo que ya conocen, ya que esto haría menos efectivo el aprendizaje.

Objetivos

Que los alumnos logren:

- resolver una tarea por medio de la lectura de hipertextos descriptivos.
- encontrar la información necesaria para la resolución de esta tarea en textos o hipertextos de contenido más amplio.
- tomar decisiones prácticas sobre la base de la información encontrada.
- escribir documentos que reflejen la comprensión de los textos leídos en inglés.
- comprender la gramática y el vocabulario usual en textos descriptivos.

Trip to Cambodia

You and the other members of your team have won a contest on a TV programme, which gives you a prize consisting of money that must be used to go on a trip to some exotic place.

You have already chosen the place: Cambodia.

Over the next three weeks, you will have to organise your trip by performing several tasks. You will need to find information in several webpages, but it is important to note that in general it will not be necessary to read all the webpage, you simply must read the part that contains the data that you need. Of course, you can read the rest as complementary information if you want.

All your work must be done **in Spanish and using your own words** (it is not a translation!). Here is the first task:

TASK 1

Basic information about Cambodia

Individual task

- Find information that you will need to travel to Cambodia. Go to
- <http://www.cambodia-travel.com/information/cambodia-visa.htm>,
- <http://www.cambodia-travel.com/information/facts.htm>,
- <http://www.cambodia-travel.com/information/currency.htm>
- and <http://www.traveldocs.com/kh/index.htm> and complete the following chart with the information you will find there. Deadline: Saturday 12/9.

Information about Cambodia

Do Argentinians need a visa to travel to Cambodia ?

Is there an Argentinian embassy in Cambodia ?

What is their currency?

Can you use credit cards?

Can you pay with dollars?

Can you use traveller cheques?

What is the weather like all the year round?

What time of the year do you think is a good moment to go there? Why?

TASK 2

Places of interest

Group task

Now that you have all the basic information, you must organise your trip. In the forum, you must decide two things:

- who is going to be your group's coordinator, and
- how you are going to distribute the work that you have to do among yourselves.

You must answer these questions:

1. What interesting places can you visit in Cambodia? Find out in <http://www.lonelyplanet.com/cambodia>. Each of you must choose two places to inform the others about. Of course, each one must choose different places.

2. Angkor Wat is the country's greatest tourist attraction. Why? What can you see there? When can you visit it? Find out in the websites you have already used.

3. The town of Siem Reap serves as a basis to go to Angkor Wat, and the other temples near it. If you want to visit this area, you need to get a special entrance ticket. What is it like? Find out here:

<http://www.cambodia-travel.com/news/July2000/jul00-01.htm> You will find this information under "Headlines".

As a group, write a document containing all the information that you have gathered. Remember to write in your own words, this is not a translation. The coordinator is in charge of compiling all the information in one document and of uploading it into the platform. Maximum length: two A4 pages, arial font size 12. Deadline:

TASK 3

Complete itinerary

Group task

Group coordinator:

Now that you have all the information you need, you must agree as a group on the schedule of your trip. Using the information in the websites you have already visited, and the reports you wrote, decide the following in the forum:

- when you are going to travel and for how long (consider, for example, weather conditions).
- what places you are going to visit.
- what you are going to do during your trip.
- You must write a REALISTIC schedule, considering for example how much time you really need for the activities and the visits that you choose in each place, and also the time it takes to travel from one place to the next.
- and, besides, how you are going to distribute this work: decide who is going to do each part of it.

When you have decided, complete the chart. The coordinator must upload it to the platform. Deadline:

NOTE: It is not necessary to complete all the rows, use only as many as you need.

Destinations Date of visit Places to see Other activities in the destination

La evaluación del curso se hace de dos modos: por medio de una evaluación sumativa y también formativa de las tareas realizadas, tanto individual como colaborativamente, y además a través de una instancia de evaluación al final del curso, en la forma de un examen que es presencial (como siempre lo fue también en el nivel 1), dado que, como apuntan muchos autores, es necesario tomar medidas que permitan comprobar fehacientemente que no exista el plagio.

Sobre este tema, es fundamental notar que siempre se debe explicar con gran claridad cómo y en qué momentos se evalúa cada parte del trabajo.

También incluimos en la plataforma un cronograma de las actividades, ya que los alumnos deben saber en todo momento cómo deben planificar su tiempo en relación con el curso. En nuestra experiencia, es importante que expliquemos la importancia de respetar este cronograma, ya que podríamos decir que su cumplimiento equivale en muchos sentidos a la asistencia regular a las clases presenciales. En la práctica, retrasarse por no seguir el cronograma puede significar, por ejemplo, que ya se cerró el foro en el que el alumno debía participar, o bien que participa sólo al final y en consecuencia pierde buena parte de la interacción y sus beneficios para la co-construcción de conocimientos.

También es de gran importancia, naturalmente, que el profesor cumpla con el cronograma, por respeto a la organización de los alumnos y, además, porque el hecho de que el profesor no se haga presente en la virtualidad cuando estaba pautado genera desconcierto y confusión en los alumnos.

Nos ocupamos también del aspecto de la plataforma: la página de bienvenida contiene información básica sobre el curso, y además quisimos darle visualmente el mismo aspecto que a otros materiales de la escuela, sobre todo el logo y la cartelera que usamos habitualmente. Nos pareció importante que la plataforma tuviera un aspecto agradable a la vista y que invitara a quedarse en ella. Entre otras cosas, tomamos esta decisión para contribuir a que esos alumnos, que concurren pocas veces a la Escuela, tengan conciencia de que pertenecen a la institución tanto como quienes asisten a clase dos o tres veces por semana.

La Webunlp

La Webunlp, que es la plataforma que elegimos para dictar estos cursos, es un entorno virtual de enseñanza-aprendizaje, también llamado frecuentemente plataforma de aprendizaje o aula virtual, que se puede definir como un espacio virtual que reúne las herramientas necesarias para el dictado de cursos a distancia. Las razones que justifican su uso son múltiples: fundamentalmente, que esta plataforma contiene un número suficiente, pero no demasiado grande, de herramientas para el dictado de cursos, y esto

contribuye a facilitar el trabajo de los alumnos que no tienen gran experiencia en el uso de recursos tecnológicos.

El uso de plataformas virtuales aporta al diseño de cursos de lectocomprensión una serie de beneficios tanto en el diseño del material como de la evaluación, ya que posibilita la ampliación del espacio docente. Esto permite acceder a nuevos modos de concebir el aprendizaje, y en consecuencia realizar nuevas y distintas actividades con por lo menos igual aprovechamiento pedagógico que en las presenciales. Especialmente, la enseñanza por resolución de tareas o problemas, tal como la plantea la didáctica contextual, permite la práctica de una serie de destrezas que, dadas las características de los entornos virtuales, el docente puede presenciar y observar en mayor medida que en los cursos presenciales. Esto sucede debido a que el profesor no sólo puede leer las contribuciones hechas a los foros, sino que tiene acceso al área de gestión del curso, en el que quedan registradas las entradas de los alumnos a la plataforma y a qué actividades se dedicaron en cada ingreso. Como además este tipo de actividad se acerca más a la práctica real que los métodos más tradicionales de enseñanza (especialmente la didáctica declarativa), contribuye a un aprendizaje más orientado al uso real de los conocimientos. Este medio permite también el acceso a nuevos medios de aprendizaje que dan la posibilidad de la adquisición de nuevas destrezas. Sobre todo, los alumnos logran, o deberían lograr:

- Aprender a hacerse responsables de un aprendizaje centrado en ellos mismos más que en la actuación del docente y, en consecuencia, a ser estudiantes autónomos y a autoevaluarse.
- "Desarrollar el conocimiento y el pensamiento humanos" (Barberà-Badía, 2005:5), de modos que apenas estamos comenzando a vislumbrar y que en consecuencia no han podido ser estudiados en demasiado detalle hasta el momento.
- Aprender a aprender de modo colaborativo y cooperativo y, por lo tanto, a co-construir conocimientos.
- Por lo menos potencialmente, usar para el aprendizaje una mayor cantidad de herramientas tecnológicas tales como Internet y todos sus recursos, lo cual es cada vez más necesario también para una cantidad creciente de modalidades de trabajo y estudio.
- Usar los nuevos modos de socialización que ofrece Internet, y que también tienen un uso creciente en la sociedad actual.
- "La interacción entre agentes culturalmente distantes" (Barberà-Badía, 2005:5), y, podríamos agregar, distantes también en el espacio, con el consiguiente enriquecimiento mutuo.

También los docentes se ven beneficiados por el uso de estas herramientas, en la medida en que deben actualizar sus conocimientos tecnológicos para ser capaces de diseñar este tipo de cursos, y deben trabajar en equipo para hacerlo. Es decir, el diseño de estos cursos crea nuevas posibilidades de desarrollo y formación profesional.

Además el uso de aulas virtuales conlleva también los siguientes beneficios:

- Provee de nuevas herramientas no sólo para el aprendizaje sino para la evaluación, que puede llevarse a cabo tanto con instrumentos especialmente diseñados como durante las actividades de aprendizaje. Permite sin embargo también el uso de actividades tradicionales, modificadas o no.
- Permite graduar la dificultad de las herramientas tecnológicas a utilizar, lo cual es muy importante en estos tiempos en los que el uso de las TICs no está tan generalizado y se debe tener en cuenta el grado de alfabetización digital tanto de profesores como de alumnos.
- Acceso de profesores y alumnos a textos e hipertextos, y a recursos tales como diccionarios, gramáticas, etc. en una cantidad y variedad en general muy superiores a las que suelen ser posibles a través del uso de libros en L2 (especialmente por tratarse de material importado), a menor costo, con mayor facilidad de almacenamiento en un solo lugar, y de modo siempre accesible.
- La no coincidencia en el tiempo amplía sustancialmente las posibilidades de apoyo e influencia educativa, sobre todo porque la asincronía permite una distribución del tiempo más flexible y en consecuencia más adaptada a las necesidades individuales, y un mayor tiempo de relación profesor-alumno, de un modo más personalizado. La asincronía puede incluso permitir que haga un curso quien no podría hacerlo de modo presencial.
- Al desarrollar más y mejores destrezas con respecto a la lectura, mejora la comprensión lectora también en L1.
- Permiten el desarrollo de unidades temáticas digitales, que pueden ser reutilizadas y recombinadas y de este modo facilitan la labor del docente.
- Permite el acceso a cursos dictados en lugares distantes del lugar de residencia de los alumnos.

Los alumnos

Como ya dijéramos, nuestros cursos están dirigidos a quien necesite leer en inglés, fundamentalmente por razones de estudio o trabajo, y de hecho la mayor parte de nuestros alumnos proceden de la universidad, de la cual son alumnos, docentes, investigadores o graduados.

Tanto en el nivel 1 como en el 2, no todos los estudiantes tienen el mismo grado de habilidad en el uso de la tecnología, y esto ha sido así desde el inicio de los cursos. Tampoco comparten el nivel de conocimientos de inglés, lo cual no es un obstáculo para que el grupo trabaje en conjunto, aunque siempre aclaramos que el curso comienza en el nivel inicial y por lo tanto quien ya haya estudiado inglés puede, en los primeros tiempos, encontrar que los contenidos responden a lo que ya sabe.

Hasta el momento, la mayoría de estos alumnos no fueron nunca alumnos de ningún otro curso virtual, o semipresencial. Esto significa que deben pasar por un aprendizaje que les permita transformar sus hábitos de alumno presencial en lo que podríamos llamar las destrezas o hábitos equivalentes en la virtualidad. En este primer contacto, el uso de las TICs y la virtualidad pueden ser vistos como una barrera que complica el proceso de aprendizaje: su uso genera muchas dudas, desconcierto y hasta enojo, como comenta Flores (Flores, 2005) tanto en alumnos como docentes, cuando recién se inician en este modo de enseñanza que difiere tanto del que todos automatizamos a lo largo de tantos años de educación presencial. Sin embargo, quien ha hecho cursos a distancia sabe que, después de la "revolución de ideas" inicial, todo parece caer en su lugar y se entiende la lógica de este tipo de educación con toda claridad, como si siempre hubiéramos sabido que todo tenía que ser así.

Del mismo modo que los docentes, que nos enfrentamos a una nueva concepción metodológica, también los alumnos de estos cursos están aprendiendo a "ser alumnos" de un modo diferente del que ya conocen. Los desajustes se deben, probablemente, al desconcierto que produce no saber cómo resolver una duda a distancia, porque la posibilidad (en principio tan simple y evidente) de comunicarse con el profesor vía e-mail no evita que el alumno se sienta solo, hasta que aprende a desempeñarse como estudiante virtual y así adquiere un nuevo modo de no estarlo. Sobre todo en los primeros años, hemos tenido alumnos que esperaban hasta las clases presenciales para resolver dudas o problemas, sin haber pensado nunca en la posibilidad de mandarnos un e-mail, o que llegaban a abandonar el curso por dificultades similares, porque consideraban que "la educación a distancia no es para mí".

Este fuerte hábito de ser "alumnos presenciales" ha causado también algunas dificultades a la hora de plantear el trabajo colaborativo, en más de un sentido. En primer lugar, hay quienes prefieren el trabajo individual, y en ocasiones argumentan que el trabajo grupal no sólo no aporta nada nuevo sino que complica la tarea de todos innecesariamente cuando los integrantes del grupo no logran cumplir los plazos. Algunos, además, oponen cierta resistencia al cumplimiento de plazos, y hasta hemos tenido unos pocos casos de personas que no colaboraban con el equipo simplemente porque no leían con detenimiento la consigna y no notaban que no se les pedía trabajar solos. Estas

dificultades cesaron cuando nos comunicamos con ellos para ayudarlos a comprender las razones de este tipo de trabajo, y la importancia de dar cuenta al grupo de sus posibilidades o inconvenientes a la hora de cumplir con las tareas pautadas.

Los plazos de entrega de las tareas siempre resultaron un tema en alguna medida conflictivo también en otros sentidos, aunque nuevamente más en los primeros años de estos cursos. Es frecuente que algunos alumnos no entiendan la necesidad de cumplir con los plazos establecidos, hasta que se les explica que el aprendizaje de una lengua es gradual y cada tarea presupone el aprendizaje de lo hecho anteriormente.

Notamos, por otra parte, que en estos escasos tres años de enseñanza virtual ha habido una evolución en el grado de conocimiento de los alumnos sobre cuestiones tecnológicas. A pesar de esto, actualmente todavía hay alumnos que tienen diferentes grados de dificultad para usar la tecnología, lo cual en algunos casos aislados hasta significó que abandonaran el curso. Es decir, continúa siendo cierto que los alumnos en general necesitan aprender a usar estas tecnologías de más y mejores modos, y debido a esto por el momento nos vemos limitados en las posibilidades de elegir herramientas para nuestros cursos, porque, como ya dijéramos si bien podemos enseñarles a usar nuevos recursos, obviamente el tiempo dedicado a esta enseñanza tiene que ser considerablemente inferior al destinado a los contenidos del curso.

La experiencia de estos años. A modo de conclusión

Podemos decir con satisfacción que en estos años el número de alumnos de estos cursos ha aumentado, y que contamos con un índice de aprobación muy alto, y un índice de deserción cada vez menor. Durante 2009 pudimos comprobar la eficacia de la aproximación didáctica adoptada, si bien debemos hacer algunos ajustes. El próximo proyecto de la Sección de Cursos Especiales es renovar el material del nivel 1, con el fin de darle el mismo carácter que actualmente tiene el nivel 2.

Las experiencias recogidas son muchas, y nos ayudan a replantearnos el modo de dar clase y guiar a nuestros alumnos en la experiencia del aprendizaje virtual. Trataremos de ordenarlas.

Queda claro que no se debe olvidar que en general todos (docentes y alumnos) provenimos de una enseñanza declarativa y presencial, y no siempre es fácil para los alumnos adaptarse a modalidades de enseñanza que contradicen lo que la experiencia les dice que es el modo en que "se debe" aprender. ¿Cuántas veces, por ejemplo, los profesores de lenguas extranjeras oímos decir cosas tales como que "se pierde tiempo" en clase hablando en L2, en lugar de estudiar gramática y hacer ejercicios? De modo análogo, no es sorprendente que haya alumnos a quienes les cueste comprender la función de determinadas tareas o requisitos de la educación virtual. A la hora de

posicionarse frente a los alumnos, hay que recordar también sus expectativas para tener en claro, por razones prácticas pero también afectivas, si estamos por contradecirlas o no.

Es también importante que las consignas y explicaciones en general sean sumamente claras, ya que deberán ser entendidas por el alumno sin la presencia física del docente. Es decir, los alumnos siempre deben tener suficiente información como para saber qué se esperaba exactamente de ellos. En cuanto al posicionamiento del docente, hay elementos del actuar "dialogando y mediando" que implica el rol del profesor virtual que deben darse en todos los casos. Es sobre todo importante que el docente cumpla el rol de facilitador en el aprendizaje que la mayoría de los alumnos deben hacer para adaptarse, luego de una enseñanza totalmente o predominantemente presencial, a la educación a distancia o virtual. Para enseñar estas habilidades es necesaria una gran dosis de paciencia y hasta apoyo afectivo por parte de los docentes. Todo lo que se pueda hacer (ya sea abrir un espacio social en la plataforma, o responder prontamente a sus pedidos y consultas) para que el alumno se sienta "acompañado" en la virtualidad, facilitará grandemente su satisfacción y en consecuencia la adaptación a esta modalidad de enseñanza. Seguramente, los alumnos que hace pocos años decían "me parece que los cursos a distancia no son lo mío", en más de un caso a estas alturas deben haber aprendido a ser alumnos virtuales porque les debe haber resultado necesario hacerlo. Si lograron adaptarse a la idea de no asistir a clases presenciales, seguramente fue por la habilidad de sus docentes virtuales para compensar las objeciones hechas a la falta de contacto personal, que hace que a algunos alumnos les parezca muy, o demasiado, difícil aprender a distancia.

Las dificultades provenientes de no conocer el uso de las herramientas tecnológicas utilizadas merecen gran atención. Todo curso debe prever la necesidad de explicar hasta lo más elemental, por si algún alumno lo necesita. Y si bien es posible planificar alguna actividad para la cual deban aprender primero a utilizar la herramienta, es muy importante en este sentido aprender a pedir esfuerzos que no vayan más allá de las posibilidades reales de los participantes concretos de cada curso. En primer lugar, en nuestra experiencia es necesario comenzar el curso con una pequeña clase en la sala de informática sobre el uso de la plataforma, para asegurarnos de que todos los alumnos se familiaricen con ella en presencia de los docentes, y de este modo puedan evacuar cualquier duda que su uso pueda generar.

Por otra parte, y a consecuencia de lo ya dicho, ¿qué competencias profesionales deberíamos desarrollar los docentes? Probablemente, ante todo, flexibilidad e imaginación, porque la educación a distancia es una actividad en formación y constante evolución, y mientras "hacemos" educación virtual, entre todos vamos creando la

metodología de la enseñanza, que se basa en corrientes ya existentes pero debe crear el mejor modo de utilizar este nuevo medio, que a su vez también cambia y crece en posibilidades constantemente. Es decir que si el uso de las Tics en educación prospera (a pesar de algunas voces que auguran lo contrario) durante un período indeterminado de tiempo necesitaremos continuar repensando y reformulando nuestras prácticas actuales, a medida que veamos sus efectos a largo plazo en los hechos.

En síntesis, si bien se ha recorrido mucho camino, los docentes (muchos de nosotros con larga experiencia "cara a cara") que nos dedicamos a esta actividad estamos, en general, en proceso de aprendizaje, y en cierto modo dedicándonos al tipo de trabajo de investigación-acción que describe Flores (2005:passim), es decir aprendiendo mientras hacemos, aunque no sea de un modo tan sistemático. Cada uno ha llegado a tener algún grado de conocimiento (no siempre el mismo) sobre educación a distancia y uso de las TICs, y la mayoría seguimos necesitando formarnos en más áreas, porque muchos sólo hemos llegado por el momento a formarnos en lo que nos resulta necesario hacer, y desde ese punto de partida ampliamos nuestros estudios. Esto es otra consecuencia del hecho de estar ante una disciplina en formación, lo cual hace que necesitemos actualizarnos permanentemente en los desarrollos o las nuevas herramientas que van apareciendo.

Y, en consecuencia, a medida que vamos "explorando" estos nuevos medios, todos estamos involucrados en la apasionante tarea de generar nuevos conocimientos sobre la base de nuestras experiencias de enseñanza, que muchas veces nacieron del intento de crear modos de usar nuevas herramientas. Estas experiencias sirven para corroborar otras experiencias, aisladas y creativas como las nuestras, llevadas a cabo por otros docentes en otras instituciones. Es decir, los mismos docentes estamos aprendiendo a través del aprendizaje colaborativo que simultáneamente usamos para enseñar. Tal vez esto se deba al hecho de que todos sabemos que necesitamos de quienes ya exploraron nuevas posibilidades, y a que la misma metodología de la enseñanza (y la experiencia de aplicarla) nos lleva a valorar más el trabajo en equipo. Y tal vez por eso, el clima en los congresos sobre el tema a menudo nos deja con la grata sensación de que hay muchas personas cuyas comunicaciones significan algo así como "pongamos nuestras experiencias en común para que todos aprendamos". Si se me permite formular un deseo en relación con esta metodología de enseñanza, pediría que los educadores y alumnos virtuales aprendamos por este medio a trasladar nuestra experiencia a la vida diaria, y seamos capaces de establecer relaciones sociales más colaborativas.

Bibliografía

Barberà, E. (2004) "La enseñanza a distancia y los procesos de autonomía en el aprendizaje" en http://www.ateneonline.net/datos/11_1_Barbera_Elena.pdf. [última consulta 15/7/09]

Barberà, E., Badía, A. (2005) " El uso educativo de las aulas virtuales emergentes en la educación superior". En *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento* Vol. 2 - Nº 2. En www.uoc.edu/rusc.

Dorrego, E. (2006) " Educación a distancia y evaluación del aprendizaje" *RED. Revista de Educación a Distancia, número M6 (Número especial dedicado a la evaluación en entornos virtuales de aprendizaje)*] en <http://www.um.es/ead/red/M6>. [última consulta 19/11/09]

Dorronzoro, M. I. (2005) "Didáctica de la lectura en lengua extranjera". En Klett, E. et al. *Didáctica de las lenguas extranjeras: una agenda actual*. Buenos Aires, Araucaria Editora. Fernández Tardo, Yaritza, *Estrategias de comunicación y desarrollo de la autonomía en las clases de Español como Lengua Extranjera (ELE): ¿moda o necesidad?* (2006), p. 3-4. En: Aula Intercultural - FETE-UGT, El portal de la educación intercultural, en: <http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/cuba.pdf> [última consulta 16/7/09]

Flores K., E. (2005) "Encontrando al profesor "virtual". Resultados de un proyecto de investigación-acción" En *Revista mexicana de investigación educativa*. vol. 11, núm. 28, pp. 91-128

Gros, B. (2006) "El aprendizaje colaborativo a través de la red: límites y posibilidades". En http://www.uninorte.edu.co/congresog10/conf/08_El_Aprendizaje_Colaborativo_a_traves_de_la_red.pdf [última consulta 17/10/09]

Manrique, Lileya (2004) "El aprendizaje autónomo en la educación a distancia". En http://www.ateneonline.net/datos/55_03_Manrique_Lileya.pdf [última consulta 16/7/09]

McCarthy, M. and R. Carter (1994). *Language as Discourse. Perspectives for Language Teaching*. Longman, London.

Rebollo Pedruelo, M. (2007) Metodología docente y materiales didácticos para la enseñanza a distancia. En: <http://mrebollo.webs.upv.es/tic4edu/docs/materialesEaD.pdf>. [última consulta 19/11/09]

Y además, la invaluable ayuda de decenas de docentes de varias lenguas y de diversos lugares del país a quienes me sería imposible nombrar uno por uno, con quienes he compartido tareas colaborativas, y a cuyos aportes les debo parte de las ideas volcadas en este trabajo.