
Navegar en un Campus virtual. Una experiencia de aprendizaje compartido entre docentes y alumnos

Marina Liliana Guidotti

Así como el Programa de Educación a Distancia de la Universidad del Salvador está celebrando sus veinte años de vida, también para mí es una celebración porque el próximo año (2018) se cumplirán diez de estar trabajando en esta modalidad. Estamos recorriendo juntos un camino en procura de lograr un aprendizaje significativo, como señala Ausubel (2002), tanto para nuestros alumnos como para nosotros, los docentes; todos sabemos que se trata de un proceso que se va construyendo y afianzando gracias a la interacción entre los autores de contenidos, los tutores, los profesores invitados y los estudiantes.

La inclusión de las tecnologías de información y comunicación (TIC) como parte de la enseñanza, me permitieron repensar la manera en que iba a brindar el conocimiento específico propio de cada taller, así como las estrategias pedagógicas que iba a implementar con mis alumnos: cómo trabajar la motivación y despertar en ellos el interés por los contenidos y su aplicación; cómo fomentar la creatividad y la comunicación en el aula virtual con el docente y con los otros compañeros de cursada; cómo ayudarlos a enfrentar las dificultades para moverse en el entorno virtual, especialmente a aquellos estudiantes no habituados a estos espacios, para que los problemas fueran asumidos como parte del proceso de aprendizaje; cómo lograr, finalmente, que los conocimientos adquiridos en el aula virtual se vincularan con otros previos que cada alumno ya poseía, es decir, pasaran a formar parte de su propia enciclopedia en ámbitos de la cultura y la comunicación.

Todo ello implicó, también para mí, una situación de aprendizaje constante no solo en lo cognitivo, sino también en lo vivencial.

Algo que me quedó claro desde el comienzo fue que mi labor docente no se ceñía solo a desarrollar contenidos para un aula o taller virtual. Era necesario, entre otros aspectos, reformular los objetivos y los métodos de enseñanza-aprendizaje; contar con otras competencias —las del manejo de medios digitales— que me permitieran, por ejemplo, generar enlaces con otros sitios web (bibliotecas, repositorios de imágenes y sonido); armar espacios de trabajo colaborativo (wikis, *blogs*); en definitiva, dar un salto cualitativo para trabajar en y para la educación del futuro.

Me propongo relatar mi experiencia como profesora del Campus virtual de la Universidad del Salvador (Argentina) en las aulas *Análisis Teatral, aproximación Semiótica; Técnicas de Guion* y del *Curso de Ortografía, Puntuación y Normativa*. También, en el mismo rol, me desempeñé en el Posgrado: *Especialización en la Enseñanza del Español para extranjeros*, en las aulas: *Contenidos Culturales para ELE: Cuento Latinoamericano; Contenidos Culturales para ELE: Cine Argentino; Contenidos Culturales para ELE: Historieta Argentina*, y como diagramadora de contenidos y profesora en el Posgrado en *Cuento del siglo XX*.

1. Dificultades y logros en la migración de la enseñanza presencial a la educación virtual, el docente

Fue todo un desafío personal aprender a moverme en el mundo digital, ya que no soy una «nativa» informática. Si bien contaba con una larga experiencia en educación presencial —al ser profesora de nivel medio, en los comienzos de mi carrera, y en el ámbito de la Universidad en diferentes materias relacionadas con la Licenciatura en Letras y la Enseñanza de Español para alumnos de intercambio—, tuve que formarme en el conocimiento y manejo de las TIC y familiarizarme con las oportunidades que brindaba una plataforma virtual. En este sentido y más que nunca, necesitaba actualizarme de manera permanente, pues además de la preparación de los temas que desarrollaría en los talleres, fue necesario sumar competencias tecnológicas específicas. Este nuevo escenario me llevó a replantearme tanto las estrategias de enseñanza y relación que establecería con los alumnos virtuales como el modo de acompañarlos en su recorrido. Por eso considero que se trata de un proceso, de una experiencia de aprendizaje compartido entre docentes y alumnos.

Si partimos de la definición de Educación a Distancia propuesta por Beatriz Fainholc como “una forma de educación no convencional que permite llegar a más personas y lugares, utilizando métodos y enfoques innovadores, que puede y debe servir para el logro de la educación permanente” (1999, p. 15), observamos que en ella están incluidos varios de los aspectos que cualquier profesor aspira a poder alcanzar en su práctica profesional: «llegar a más personas y lugares», ser innovador y lograr que el proceso educativo no finalice al terminarse los tiempos instituidos por la educación convencional. La misma autora presenta otras dos consideraciones que creo fundamentales y que se constituyen en fortalezas del sistema, en especial para los alumnos, aunque ocasionan para el docente otro tipo de exigencias en lo laboral. Afirma Fainholc que la educación a distancia “Permite el manejo flexible del tiempo y el espacio y determina cambios en las relaciones tradicionales entre alumnos y docentes” (1999, p. 15). La ductilidad del sistema queda evidenciada en

la posibilidad de acceder al material desde cualquier lugar y en potenciar el aprovechamiento del tiempo destinado al estudio y resolución de actividades de acuerdo con la disponibilidad personal de cada alumno. En nuestro caso como docentes, además de los horarios pautados institucionalmente, debemos disponer de horarios poco convencionales cuando respondemos, individualmente, a los estudiantes de nuestras aulas virtuales correos electrónicos que recibimos en diferentes momentos del día. En la práctica, al estar *on line* más tiempo, respondemos casi inmediatamente a los requerimientos de nuestros estudiantes.

Como ya mencioné, el incursionar en el área de Educación a Distancia tuvo que ver también por mis propias experiencias en lo personal en el aula presencial, ya que no podía dejar de observar las transformaciones que en materia de acceso al conocimiento se estaban produciendo. No podemos desconocer que tanto docentes como alumnos nos movemos en un ambiente tecnológico que contribuye a desarrollar nuestros intereses; nos volvemos más curiosos intelectualmente, se nos abren puertas desconocidas en todos los ámbitos —cultural, científico, de manejo de redes, de acceso a bases de datos—, que nos permiten aguzar nuestra creatividad y fomentan nuestro potencial para producir, plasmar, desarrollar y evaluar nuevos contenidos. La adecuación a estos cambios trae aparejada la necesidad de capacitarnos para conocer los recursos que nos brindan las nuevas tecnologías y usarlas adecuadamente. Como en cualquier relación causa-efecto, el moverme en este nuevo terreno también influyó en la necesidad de adecuar el material académico, en su organización, en las formas de acompañar a los estudiantes —especialmente fomentando la autoestima y la confianza de quienes incursionaban por primera vez en ámbitos digitales—, en la elección de recursos tecnológicos, en el intercambio de experiencias de aprendizaje y en las estrategias de evaluación de propuestas y contenidos, en definitiva, determinó una nueva manera de gestionar el proceso enseñanza-aprendizaje para que resultara eficiente, como en un aula presencial, pero con el beneficio de contar con otros recursos.

En el Campus virtual, los desafíos fueron múltiples. En lo conceptual, pensar en el desarrollo de materiales y actividades para evaluar, en el uso e implementación de nuevas herramientas (TIC) y en cómo mantener un diálogo fluido con los alumnos. Asimismo, tener en cuenta como afirman R. Cózar Gutiérrez y Ó. Guerrero Sánchez “el carácter multisensorial de los textos y discursos generados en esta modalidad para obtener el máximo partido desde la perspectiva educativa” (2006, p. 153). Este último aspecto poco contemplado, también, en nuestras clases presenciales, nos alerta sobre la importancia de considerar, además de los factores cognitivos, sociales y

afectivos, el bagaje sensorial que trae el alumno que desea aprender una segunda lengua: todo lo referido a lo táctil, los sonidos, los sabores, las convenciones relativas a la vestimenta, los hábitos y las creencias condicionan su aprendizaje, y quienes se están formando como futuros profesores de ELE tienen que tenerlo en cuenta.

Asimismo, hubo que sortear obstáculos, entre ellos, el brindar ayuda a los estudiantes para manejarse en el Campus y colaborar para solucionar los inconvenientes que se les plantearon, especialmente en lo tecnológico, y superar en algunos casos —sobre todo al comienzo de mi experiencia en el PAD, en 2008— las dificultades que se presentaban en el interior del país para acceder a Internet. Esto ocurrió con Silvina, una alumna de Salta que cursó Análisis Teatral, aproximación semiótica, que debía conectarse a la web en un locutorio para ingresar al Campus. Si bien fue una dificultad que debía sortear diariamente, la constancia y el poder resolver las actividades le permitieron tomar contacto con contenidos y prácticas a más de mil quinientos kilómetros de distancia de nuestra Sede Central y finalizar con éxito su cursada.

Otro desafío fue mostrar a los alumnos las potencialidades de los recursos que la web podía ofrecerles; ayudarlos a optimizar el manejo de sus tiempos así como incentivarlos para que autogestionaran sus aprendizajes y trabajaran de manera colaborativa.

Un nuevo reto se me planteó en lo concerniente a la evaluación, pues al no contar con la comunicación diaria o semanal con los estudiantes, propia del aula presencial, no fue tan sencillo ver si estaban motivados, responder a sus inquietudes o dudas en tiempo real y acompañarlos en la resolución de las actividades.

En mi experiencia, el momento de la evaluación de las actividades es muy valioso y enriquecedor, tanto para el estudiante como para el profesor. Se trata de una devolución personalizada que se realiza a través del mismo Campus, del correo electrónico institucional y del correo personal que refuerza los vínculos entre los participantes del programa a distancia y la docente. En este sentido, prefiero ampliar las devoluciones que realizo y no calificarlas solo con una valoración (aprobado, desaprobado; muy bien, bien, regular), pues considero que resultan así de mayor interés para los alumnos. Al análisis y evaluación de los temas trabajados sumo, si fuera necesario, el envío en adjunto del documento presentado por cada estudiante con mis comentarios al margen; estos pueden ser sobre normativa, desarrollo de la actividad, aspectos que no se completaron en el trabajo, propuestas para pensar otras alternativas de resolución, entre otras consideraciones, lo que siempre es valorado por el alumnado.

A mi rol tradicional como educadora y evaluadora de los contenidos

y competencias alcanzados por los alumnos, se sumaron otros aspectos que primero tuve que incorporar y luego trasladar al aula: convertirme en facilitadora para que los estudiantes se desarrollaran con mayor fluidez en ambos planos —el formativo y el del manejo de las TIC—; de la misma manera, fue necesaria una adecuación a los diferentes ritmos con los que los participantes del aula virtual entregaban sus actividades, lo que determinaba que los alumnos no coincidieran en el desarrollo de los temas en el mismo momento. Esta particularidad requirió de una mayor flexibilidad por mi parte para estar atenta al desenvolvimiento de cada uno de los estudiantes.

En este sentido conviene recordar la definición propuesta por Underhill sobre el rol facilitador del docente; afirma que «el facilitador», además de conocer de forma apropiada la materia que enseña (el español) y la metodología de enseñanza, es quien sabe “generar un clima psicológico propicio para un aprendizaje de alta calidad” (2000, p. 147).

Es por ello que, como todo lo nuevo, la educación digital implicó un desafío, un repensar el vínculo docente–alumno, enseñanza–aprendizaje. Algunas de las preguntas que me planteé, entonces, fueron: ¿Cómo establecer una corriente de camaradería para el trabajo en el aula virtual?, ¿cómo suplir la imposibilidad de visualizar la cara de un alumno para saber si el tema tratado le resultaba interesante o no?, ¿cómo saber si el estudiante entendía el motivo y la finalidad de una corrección o comentario?, ¿cómo optimizar el proceso evaluativo? Estos y otros cuestionamientos me llevaron a pensar en cómo cambiar viejas fórmulas frente a los nuevos modos de adquisición de conocimientos académicos y cómo encontrar otras vías de contacto con los estudiantes.

Con respecto a mi primera inquietud referida a la manera de establecer una relación armoniosa de trabajo y camaradería con los estudiantes, uno de los ejes de los que partí en todas las aulas virtuales en las que estaba enseñando —y que no difería mucho del aula presencial— fue plantear desde el primer contacto los lineamientos de trabajo para ese espacio que, durante un tiempo preestablecido, se iba a compartir. La «la carta de bienvenida» no solo me permitía presentarme y comentarles sobre mis áreas de interés —a la par que les pedía que hicieran lo mismo a vuelta de correo electrónico—, sino también establecer con claridad las pautas, condiciones y cronograma correspondientes al trabajo académico, para favorecer el desarrollo de los contenidos y actividades.

De igual forma, la presentación de cada integrante en el foro de bienvenida de cada aula virtual facilitó el conocimiento entre ellos y el diálogo posterior en trabajos colaborativos en los foros. Es muy importante conocer las motivaciones de los alumnos cuando deciden tomar estas materias de manera

virtual, escuchar sus necesidades, sus dudas y estar al tanto de los problemas que se les puede presentar, por ejemplo, por cuestiones laborales.

En cuanto al segundo cuestionamiento que me había realizado sobre cómo conocer los intereses de mis estudiantes y afianzar mi relación con ellos, fue fundamental establecer una comunicación personal estrecha con los participantes de cada aula, con el objetivo de construir un convenio de convivencia similar al que generaba con mis alumnos en un aula presencial. Es decir, sumé a los recursos comunicativos que el Campus ofrecía —foros, cartelera de novedades, chats, además del correo institucional— la utilización del correo electrónico personalizado, que me permitía estar al tanto de los diversos intereses de los participantes —docentes, profesionales de otras áreas del saber, artistas, *amateurs* que incursionaban por primera vez en la educación a distancia— y mantener una comunicación fluida con cada uno de ellos, contacto que contribuyó para que la mayoría lograra terminar con éxito los contenidos del aula en la que se había inscripto.

La tercera cuestión se centraba en la manera de realizar los comentarios y sugerencias a partir de las actividades realizadas. Además de la devolución a través del Campus, el correo electrónico personal fue, nuevamente, una herramienta invaluable. Siempre traté de enviarlo en el momento en que el estudiante lo necesitaba para responder una duda o para explicar alguna corrección. Sin embargo, no siempre estábamos los dos disponibles en línea, por lo que la instantaneidad no se podía alcanzar como en el aula presencial. No obstante, por el pacto tácito establecido en esta modalidad entre docentes y alumnos, ambos aceptábamos que los tiempos de respuesta eran variables.

El último aspecto que me generaba inquietud era el relacionado con la optimización del proceso evaluativo. El ofrecer un acompañamiento y orientación dentro y fuera del Campus, el realizar una evaluación continua del progreso de los temas planteados y la devolución de las actividades con los comentarios que actuaron como retroalimentación contribuyó a que los estudiantes se sintieran acompañados en su tarea, como me lo manifestaron en reiteradas oportunidades.

Es sabido que entre los roles de los creadores de contenidos y los tutores, además de la planificación y organización de los temas propios del área de conocimiento que se está desarrollando y la elaboración de las actividades correspondientes, la guía personalizada se convierte en uno de los recursos más valorados por los alumnos, ya que permite zanjear las distancias al no compartir entornos presenciales, facilita el brindar asesoría y acompañamiento al estudiante y genera un vínculo de confianza que va más allá de lo estrictamente académico.

Al igual que en los viejos tiempos, la carta sigue propiciando una relación

de mayor intimidad entre emisor y receptor, la que se pierde en la comunicación verbal diaria; los correos electrónicos del siglo XXI conservan rasgos de estilo y características formales que, a pesar de la instantaneidad de los mensajes de texto, *whatsapp* u otras vías de comunicación breve, no se han perdido. En mi experiencia virtual, he compartido varios logros personales de algunos de mis alumnos; he conocido sus inquietudes y las metas que se habían propuesto; hemos trabajado sobre las fortalezas individuales así como sobre las dificultades que a cada uno se le presentaban durante la cursada; con otros hemos intercambiado opiniones sobre la práctica docente — cuando trabajamos virtualmente entre colegas —, con todos se ha generado una corriente de respeto y afecto que se ha mantenido aún después de terminar la cursada.

Independientemente de lo antes expuesto, otro elemento que hay que considerar es que el solo uso de nuevas tecnologías no garantiza una mejor calidad en la educación ni una transformación por sí misma, pero es evidente que los procesos educativos del siglo XXI requieren de su implementación y puesta en práctica; docentes y alumnos estamos inmersos en la virtualidad y tenemos que adaptarnos a ella.

Ruiz Méndez (2016) reflexiona sobre los cambios pedagógicos operados en el profesor de Educación a Distancia, expuestos por la UNESCO, y analiza las particularidades de ese nuevo rol. Afirma:

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2008) ha establecido que los docentes requieren estar preparados para ofrecer a sus estudiantes oportunidades de aprendizaje, apoyados en las tecnologías de la información y la comunicación (TIC); para ello es necesario que conozcan cómo éstas pueden contribuir en la enseñanza y el aprendizaje, y sepan utilizarlas. Estas capacidades forman parte del catálogo de competencias profesionales básicas de un docente. En el contexto de la educación a distancia se observa un creciente desarrollo en la forma de acceder formalmente al conocimiento; modalidades como b-learning, e-learning y m-learning exigen un rol del profesor diferente a lo tradicional, que involucra desde competencias digitales hasta nuevas metodologías de aprendizaje (p. 77).

Resulta interesante destacar que el conocimiento y buen uso de las TIC se considere como una competencia imprescindible y básica para ser profesores virtuales y pone de manifiesto la necesidad de la educación docente continua en programas de capacitación actualizados que les permitan incorporar el manejo de correo electrónico, navegación a través de la red, acceso a repositorios institucionales, entre otras prácticas.

Como ya mencioné, uno de los desafíos que afronté fue el aprender a usar

los recursos disponibles en la web y seleccionar aquellos que fueran significativos para los contenidos que estaba desarrollando para algunas de las aulas virtuales a mi cargo. A modo de ejemplo, una de las actividades propuestas en el Módulo Introductorio del Posgrado en *Cuento del siglo xx* solicitaba que se establecieran relaciones hiperestéticas con la obra de Shakespeare *Romeo y Julieta*. Los resultados fueron muy gratificantes y provechosos para los alumnos, pero también para mí, pues conocí la ópera rock *Romeo and Juliet* (2007), el musical de Craig Waldron, y la existencia de un animé japonés de 2007, *Romeo x Julieta*; ambas expresiones se alejaban de las representaciones tradicionales que conocía en diferentes manifestaciones artísticas como, en cine, la versión de Franco Zeffirelli *Romeo y Julieta* (1968); en pintura, el cuadro *Romeo y Julieta* compuesto por Sir Frank Dicksee (1884); en música, la ópera *Romeo y Giulietta* (1867) de Charles Gounod y la obertura *Romeo y Julieta* (1869) de Piotr Ilich Chaikovski, o el ballet *Romeo y Julieta* (1936) de Serguéi Prokófiev.

Los comentarios que intercambiamos con los alumnos a raíz de esta tarea, en la que también demostraron su creatividad en la manera de referir esas relaciones hiperestéticas, afianzaron nuestra relación, logrando una mayor interacción que nos permitió sortear una de las dificultades de la Educación a Distancia, la falta de contacto visual y gestual con el alumno, que sí se logra en un contexto presencial. Mi función en este caso fue asesorar a algunos de ellos sobre los lugares en los que podían realizar sus búsquedas, acompañarlos en el proceso respondiendo sus inquietudes, intercambiar opiniones sobre otras áreas relacionadas con la literatura en las que la obra actuó como disparador.

En el mismo sentido, y continuando con el ejemplo del diálogo fecundo establecido con los integrantes del Taller de *Técnicas de Guion*, el compartir saberes, experiencias y puntos de vista alternativos permitió ir más allá del cumplimiento de las actividades y no quedarse solo con las herramientas que brindaba la plataforma. En este taller en particular, el texto producido guardó siempre una estrecha relación con lo audiovisual, la escenografía, el vestuario, las locaciones exteriores e interiores y la musicalización. Fue fundamental crear un entorno creativo, de diálogo, de discusión y de puestas en común que alentara a los alumnos a innovar en cuanto al diseño de sus actividades.

Como trabajo final del taller, además de las actividades pautadas durante la cursada, se pidió la elaboración de un guion original, de aproximadamente treinta páginas, extensión que corresponde a un unitario de televisión. En algunos casos, los alumnos llegaron a desarrollar el guion completo para una película. Pongo como ejemplo a Edgardo, de Mar del Plata, quien elaboró su trabajo final de manera que quedó listo para ser presentado a productoras locales para su evaluación. La metodología empleada fue ir realizando entregas parciales de las secuencias del guion, la revisión por parte de la docente, la realización de co-

mentarios que luego eran respondidos por el/la autor/a y una puesta en común sobre el avance del trabajo. Una vez finalizado el guion completo, se realizó una revisión integral del guion, que volvió al estudiante para que, de ser necesario, evaluara los comentarios finales antes de la última entrega.

Edgardo presentó su guion a una productora marplatense, fue aprobado y está en vías de realización.

También fue muy gratificante trabajar con Osvaldo, de la Ciudad de Buenos Aires, que como él mismo me comentó en su correo de presentación, está al frente, con otros colegas, de una pequeña productora cinematográfica que ya ha realizado un primer largometraje documental y ha iniciado el rodaje del segundo. Su interés no radicaba, solamente, en adquirir las técnicas de escritura propias del guion –para un unitario de televisión, para cine, para historieta– sino que quería tomar contacto con herramientas de análisis para, con espíritu crítico, reconocer un buen material narrativo, base fundamental de todo proyecto para una productora. Intercambiamos opiniones sobre el papel de la experiencia personal al momento de la escritura, la originalidad del asunto por tratar, la universalización de los temas, la construcción de los personajes, la ambientación, iluminación y musicalización, aspectos todos que redundarían en un texto de calidad. En su trabajo final demostró haber adquirido destrezas de escritura y análisis al presentar un guion para un unitario de televisión ambientado en el siglo XIX, bien estructurado, que despertaba el interés de los receptores por la temática abordada, con un planteo sobre un tema universal como lo es el derecho a la libertad de cualquier hombre, con conflictos que debían enfrentar los personajes y la resolución del asunto planteado.

Estas experiencias compartidas, muy enriquecedoras, determinaron la aplicación de estrategias de comunicación que fueron más allá de la simple respuesta o evaluación de la actividad, ya que se trató de orientar y facilitar el trabajo de escritura, de generación de núcleos de interés, que además se complementó con recursos visuales y auditivos, así como los propios del guion: tomas, planos, encuadres y montaje, entre otros.

A modo de síntesis de esta primera parte referida a mi proceso de migración del aula presencial al aula virtual, considero que el desafío fue y sigue siendo permanente, ya que debo buscar la forma de presentar los contenidos de manera creativa, innovadora, así como emplear las nuevas herramientas que la web 2.0 pone a disposición de la comunidad. En este sentido, coincido con las propuestas desarrolladas por Mishra y Koehler (2006) sintetizadas en el modelo TPACK (*Technological Pedagogical and Content Knowledge*) que pone el acento en la integración significativa de las nuevas tecnologías a la enseñanza, con el objetivo de alcanzar una mejora en lo disciplinar, lo pedagógico y lo

tecnológico. El modelo —a la manera de la teoría de los conjuntos— demuestra que de la interacción entre estos saberes surgen nuevas áreas de conocimiento, a la par que evoluciona también la práctica docente debido a los cambios en su formación y en su desenvolvimiento profesional. Resulta adecuado recordar que los autores aclaran que no es lo mismo saber usar la tecnología que saber enseñar con las herramientas que proveen las nuevas tecnologías.

Guillermo y Guillermo, Rubio Quintero Mármol y Zaldívar Acosta (2009), al exponer las principales líneas del modelo conocido como CCPT (conocimientos del contenido a enseñar, pedagógicos y tecnológicos), afirman que las nuevas competencias que deben alcanzar los profesores se basan en los tres aspectos antes mencionados: el conocimiento de los contenidos de la asignatura que va a enseñar, el conocimiento pedagógico —ambos aspectos no difieren del rol tradicional— y el conocimiento tecnológico, que implica poseer destrezas para manejarse en el entorno virtual y aplicar esas herramientas desde lo pedagógico para desarrollar los contenidos propuestos.

Por lo antes expuesto, los docentes virtuales no tenemos que cambiar nuestro rol y convertirnos solo en iniciadores en el manejo de la tecnología, sino que nos corresponde convertirnos en agentes de cambio y lograr renovar nuestra práctica pedagógica. Pero este proceso no puede ser desarrollado en soledad, es necesario promover en nuestros estudiantes la autonomía intelectual, generar situaciones de diálogo y trabajo colaborativo y conseguir que el alumno se “contagie” y quiera ser parte de la comunidad virtual. Este es uno de nuestros mayores retos, que los participantes se involucren, a pesar de la virtualidad, y que aprenda en forma independiente y colaborativa.

Los ejemplos antes citados de experiencias de aula dan cuenta de que tanto alumnos como profesores nos enriquecemos en nuestras interacciones, pues hemos logrado crear un espacio de aprendizaje, de reflexión y de diálogo que modifica nuestro modo de enseñanza y nuestro estilo docente así como también las prácticas y modalidades de acercarse al conocimiento de nuestros alumnos.

No puedo dejar de mencionar que para que este proceso cristalice y el resultado sea óptimo es necesario contar con el apoyo institucional que determina y fija objetivos, propone el diseño del sitio web, colabora en la organización de los contenidos y facilita las herramientas para que el proceso de apropiación de esos saberes se realice de manera armónica tanto para docentes como para alumnos.

2. Dificultades y logros de los participantes en el aula virtual, el alumno

Una realidad que no puede soslayarse es que la mayoría de quienes realizan cursos, talleres o materias de las diferentes especializaciones en nuestra

plataforma desarrollan a la par, su actividad profesional. Ello determina que cuente con un tiempo acotado para la lectura del material y resolución de las consignas, de allí la importancia de que estas sean concretas, realizables o se conviertan en disparadores para profundizar en contenidos que sean operativos y respondan a los objetivos que el mismo estudiante se planteó al decidir tomar esos cursos.

Otro aspecto que hay que considerar, y que iguala a docentes y alumnos, es la experiencia previa que ambos tienen en educación en ámbitos presenciales y la migración al entorno virtual, lo que implica, como ya se planteó, un aprendizaje para ambos. Es de destacar, en este sentido, el esfuerzo y dedicación de nuestros alumnos que incursionaban por primera vez en la Educación a Distancia y de los que, con alguna experiencia previa, siguieron trabajando con un fuerte compromiso para alcanzar sus objetivos.

En efecto, debe darse un cambio de actitud por parte de quien participa en un aula virtual pues no tiene a su profesor para que en tiempo real desarrolle los contenidos o pueda responderle al momento una duda. El alumno, de ser «pasivo» (lo mismo que ocurre, generalmente, en las clases presenciales, a pesar de los intentos de sus docentes para que participe activamente) tiene que asumir responsabilidades y autogestionar su educación; aprender a administrar sus tiempos, cumplir con un cronograma de actividades, trabajar colaborativamente en los foros, y acostumbrarse a usar otros canales para lograr un aprendizaje relevante que modifique y amplíe conocimientos previos y le permita asimilar y fortalecer los nuevos contenidos que está incorporando.

Las consideraciones antes expuestas implican por parte del alumno desplegar una actitud proactiva, tener autonomía y capacidad de organización así como el convencimiento de que el trabajo colaborativo potencia y mejora el rendimiento de cada uno de los participantes del aula virtual.

Indudablemente, hay una tarea individual que el estudiante debe realizar, tiene que acostumbrarse a dedicar un tiempo a la lectura, comprensión y asimilación de los contenidos, a la búsqueda de materiales complementarios —además de los que se le proporcionan en el aula virtual—, a la realización de las actividades que no implica un tiempo menor al dedicado a las mismas tareas en un aula presencial. Así lo sintetiza Fainholc cuando afirma:

[La Educación a Distancia] consiste en una educación que se entrega a través de un conjunto de medios didácticos que permiten prescindir de la asistencia a clases regulares y en la que el individuo se responsabiliza por su propio aprendizaje (1994, p. 24).

En este sentido, mi experiencia en el aula virtual de *Introducción al Posgrado en Cuento del Siglo xx* fue sumamente gratificante porque la mayoría de

quienes cursaron o cursan este posgrado son profesionales del área docente, que retirados o en actividad, desean continuar perfeccionándose y son un claro ejemplo de autogestión y compromiso. Solo por citar a algunos de mis alumnos, no puedo dejar de mencionar a Renée, maestra jubilada y escritora y a Inés, profesora de Letras ya retirada —que tiene la responsabilidad de dirigir la Biblioteca Popular Eldorado, en Misiones— que si bien ya había incursionado en la educación virtual, deseaba seguir en contacto con la Literatura y, además, poder realizar actividades gratuitas de extensión cultural en su comunidad. Tampoco puedo dejar de mencionar a los más jóvenes, entre ellos a Mariela, Natalia, Romina y José Alfredo, egresados de Letras o Lenguas Modernas, que buscaron incrementar sus conocimientos a través de un aprendizaje comprensivo. Todos ellos lograron alcanzar resultados académicos positivos para sí mismos y para sus alumnos, como me comentaron en varios correos electrónicos.

Gracias a este tipo de intercambios, el del aula y el personal, se fue enriqueciendo la resolución de las actividades y se propició la reflexión y el tender puentes con otras áreas de la cultura como la música, la plástica, el teatro, el cine y la literatura.

Por lo antes expuesto, son de destacar los objetivos que nos planteamos con las otras docentes del *Posgrado*, la Licenciada Mercedes Janon y la Magister Alejandra Lamberti, a la hora de diseñar los contenidos y seleccionar las herramientas de trabajo virtual para nuestros estudiantes. Tanto en la *Introducción*, que es la que estuvo a mi cargo diseñar y evaluar, como en las otras dos materias que lo conforman, *Cuento Latinoamericano* y *Cuento Argentino*, nos propusimos incluir contenidos básicos y específicos de cada área estudiada, abordados desde la Semiótica, la Lingüística, los campos audio-visuales, la Teoría Literaria y las Literaturas Latinoamericana y Argentina. Asimismo, en la relación con nuestros estudiantes, nos convertimos en facilitadoras para el desarrollo de competencias en el manejo de redes; estimulamos y fomentamos la creación de prácticas innovadoras; motivamos, especialmente, a nuestros alumnos —que ejercían la docencia— para que trasladaran sus experiencias a las aulas presenciales y virtuales. De esta manera, los resultados también tuvieron un efecto multiplicador pues se presentaron contenidos concretos, con propuestas de análisis o de trabajos prácticos que podían implementarse en aulas, talleres o cursos, lo que propició la expansión de una experiencia que comenzó de forma virtual a otros ámbitos.

3. Ampliar horizontes, el trabajo colaborativo con otros docentes

El compartir con otros docentes la enseñanza en un aula virtual fue sumamente edificante. En estos años trabajamos con la Licenciada Marina Rems, y lo

seguimos haciendo, en el aula *Contenidos Culturales para ELE: Cine Argentino*, y con el Licenciado Diego Acorsi continuamos trabajando en *Contenidos Culturales para ELE: Historieta Argentina*; ambos cursos pertenecientes a la *Especialización en la Enseñanza del Español para extranjeros*.

Marina y Diego desde lo específico del lenguaje cinematográfico y de la historieta, y en mi caso desde las actividades relacionadas con la enseñanza de español como segunda lengua, fuimos trabajando conjuntamente en la resolución de las actividades de los alumnos, guiándolos sobre cómo acercarse a otras formas de mirar la realidad a través del arte y del humor, y destacando cómo aprovechar esas experiencias para volcarlas en contenidos y actividades propios de ELE.

Uno de nuestros objetivos fue que nuestros alumnos, futuros profesores de español, estimularan en sus estudiantes el manejo fluido de la lengua para organizar sus discursos orales y escritos, es decir, desarrollaran la capacidad de comunicación a la par de fomentar actitudes de respeto hacia las reflexiones de los compañeros.

En este sentido, como docentes fuimos presentando nuestras experiencias en los foros, aportamos nuestros puntos de vista sobre las distintas actividades planteadas a través de comentarios e ideas que enriquecieron las temáticas propuestas. Contribuimos desde nuestro saber académico —específico de la disciplina que cada uno de nosotros impartía— a que los alumnos realizaran aprendizajes activos y compartieran trabajos de reflexión en los foros. Como afirman Rodríguez Plax y Kearney (1996) si el profesor establece una relación afectiva con el grupo y apoya a sus alumnos por medio de la proximidad y la amistad, los estudiantes están más predispuestos a dedicar un tiempo mayor a la lectura de contenidos, a la realización de las actividades de aprendizaje, a colaborar en los foros, todo ello redundará en mejores resultados cognitivos en el aula virtual. Con Marina y Diego fomentamos que esta misma práctica sea llevada luego a las situaciones áulicas con sus alumnos de español.

Puntualmente, en el área de ELE, quienes cursaron estas aulas de la Especialización debieron presentar actividades específicas para la enseñanza y evaluación del español como segunda lengua, diagramación de tareas por niveles, especificación de los recursos con los que trabajarían, empleo de disparadores para las actividades, especificación de las competencias que serían evaluadas en relación con lo gramatical, lo morfosintáctico, lo sociolingüístico y la comunicación oral y escrita. Siguiendo las líneas propuestas por Canale y Swain (1980) y Canale (1983), los trabajos para ser llevados a cabo con alumnos de ELE debían contemplar la competencia gramatical, específicamente orientada al conocimiento lingüístico, a elementos léxicos, morfosintácticos, fonológicos y semánticos. También tenían que tener en cuenta la competen-

cia discursiva, entendida como la habilidad de generar discursos de manera cohesiva y coherente. Asimismo, no debían descuidar la adaptación de esos discursos al contexto específico, es decir, lo relacionado con la competencia sociolingüística, y por último, contemplar el desarrollo de la competencia estratégica en el alumno, la que le permitirá enfrentar las situaciones comunicativas a través de estrategias verbales y no verbales.

Como tarea conjunta con Marina y Diego, intercambiamos correos personales para discutir estrategias que facilitarían el proceso de mejora en la adquisición de saberes y discutimos sobre el mejor uso de las TIC, con el fin de estimular el progreso de nuestros alumnos en su desempeño virtual. También comentamos alternativas y diseñamos tácticas para optimizar los resultados finales en cada una de las aulas virtuales.

Considero que esta ha sido una de nuestras fortalezas: mantener una interacción constante con los estudiantes y entre nosotros, en nuestro rol docente, para seguir el trabajo por ellos realizado tanto en las actividades específicas como en las especializadas para ELE. En estas aulas compartidas hemos priorizado además del saber adquirido, la comunicación, la responsabilidad en la entrega de tareas en tiempo y forma, la creatividad y la innovación, sin descuidar en las actividades propias de la enseñanza de español, el fomentar un enfoque comunicativo que facilite la integración de las distintas competencias, antes mencionadas, por parte de los alumnos.

En el aula *Contenidos Culturales para ELE: Cine Argentino*, el disparador fue la organización de un ciclo de cine argentino para alumnos extranjeros. El trabajo debía especificar qué películas se proyectarían, a qué nivel estaría destinado, qué recursos se utilizarían, qué contenidos y competencias serían evaluados, qué actividades didácticas deberían realizar los estudiantes, en qué consistiría la evaluación y qué actividad integradora de cierre se proponía.

En la organización de este ciclo, además de los contenidos específicos de ELE, propiciamos, como plantea Arnold Morgan (2000), que las actividades contemplaran el dominio afectivo, pues está comprobado que para lograr el éxito en el aprendizaje de una lengua extranjera no alcanza solamente con ofrecer buenos materiales y actividades adecuadas, con desarrollar las competencias comunicativas de los alumnos, con apelar a conocimientos previos, sino que también inciden factores emocionales vinculados con la personalidad, las creencias, los valores, las motivaciones del estudiante y sus sentimientos.

Una de nuestras alumnas, Silvina, de Mendoza, realizó en primer lugar, una introducción sobre el tema y demostró el potencial de trabajar con obras cinematográficas ya que proporcionan a los alumnos de ELE la posibilidad de tomar contacto con situaciones comunicativas reales, en las que observan so-

ciolectos e idiolectos propios del español del país en el que están estudiando. Asimismo, les permite reflexionar sobre la cultura e idiosincrasia de los habitantes de la sociedad en la que se produce el proceso de inmersión. En segundo lugar, fundamentó la selección de películas y las propuestas de actividades atendiendo al nivel de lengua y las características del grupo y de los alumnos destinatarios. En tercer lugar, organizó el cronograma de cada una de las jornadas del ciclo y propuso actividades para cada día y película. Allí trabajó con links a otras películas, a programas televisivos, a obras literarias; empleó imágenes para fijar visualmente los conceptos (gráficos, mapas conceptuales, fotografías); propuso actividades reflexivas para dar respuestas y fomentar la escritura de distintos tipos textuales (publicidades, afiches, notas de opinión); asimismo estableció el puntaje asignado a cada actividad. Finalmente, elaboró y presentó las referencias bibliográficas que había citado en su trabajo.

La misma experiencia gratificante tuvimos con Ingrid, que también presentó un trabajo muy original y metódicamente estructurado. De igual modo que en el primer caso descripto, esta actividad integradora estuvo orientada a potenciar, además de lo referido a contenidos cognitivos específicos para ELE por niveles, los aprendizajes significativos personales de los alumnos, fomentar la creatividad y la participación de los estudiantes y promover el desarrollo de actitudes respetuosas hacia otras sociedades, todo ello en el marco de encuentros destinados a compartir un proyecto común.

La evaluación final de ambos proyectos puso de manifiesto el trabajo realizado por las estudiantes y la tarea conjunta llevada a cabo por las docentes del aula *Contenidos Culturales para ELE: Cine Argentino*, quienes hicieron sus aportes desde diferentes perspectivas.

En el aula *Contenidos Culturales para ELE: Historieta Argentina*, trabajamos de igual manera con Diego. Acompañamos a nuestros alumnos durante la cursada, respondimos inquietudes, realizamos sugerencias y evaluamos sus trabajos. Solo por citar un ejemplo, destaco la actividad final integradora de María Laura, quien se desempeña como Profesora Especializada en Discapacitados de la Audición, la Voz y el Lenguaje, en la ciudad de Buenos Aires. Su trabajo sobre la humorista, dibujante y guionista de televisión Maitena, autora de la historieta *Mujeres Alteradas*, publicada por más de diez años en la revista semanal *Para Ti*, fue muy completo y demostró cómo la historieta puede convertirse en una herramienta muy valiosa para las clases de ELE.

Vikash Kumar Singh (2015), en un interesante trabajo sobre la enseñanza de español en la Escuela de idiomas extranjeros – Indira Gandhi National Open University, de Nueva Delhi, India, afirma que la introducción del cómic en sus clases le permitió desarrollar las competencias interculturales de sus alumnos, ofrecerles conocimientos acerca de la realidad y el entorno español

(dado que se trata de un profesor español), reflexionar sobre la cultura de España, despertar vínculos afectivos entre culturas y mejorar el uso de competencias como la comprensión lectora, la expresión e interacción entre los alumnos.

Esa misma experiencia la hemos vivido con Diego en nuestras clases y fomentamos, en quienes cursan esta materia de la Especialización, que propicien en sus estudiantes extranjeros una mirada valorativa sobre la *Historieta Argentina* como instrumento que les permitirá conocer otras manifestaciones artísticas, observar costumbres y hábitos, reconocer las figuras estereotípicas relacionadas con «lo argentino» y discutir sobre ellas, tomar conciencia de la diversidad cultural, en definitiva, acercarse más a la sociedad en la que están realizando su proceso de inmersión para el aprendizaje de español y descubrir modos de vida, formas de pensamiento y de expresión cultural del país receptor.

4. Animarse al desafío del espacio virtual

Como he tratado de demostrar, el desafío de pasar de la educación presencial a la educación virtual supone, para mí, una experiencia de aprendizaje compartida entre docentes y alumnos.

Algo que debo destacar es que el trabajo en Educación a Distancia me depa- ró grandes satisfacciones personales, en especial al poder interactuar con alumnos de variada procedencia, en los diferentes cursos que he ido impartiendo a lo largo de estos años.

Con respecto a los estudiantes del exterior, de no haber mediado las posibilidades que la tecnología nos brinda, nunca hubiera conocido a estudiantes de Montreal, Canadá, o de Addis Abeba, Etiopía. Vivencias similares tuve con los alumnos argentinos; con cada uno de ellos las distancias se acortaron, los puentes se extendieron.

Los grandes logros fueron de los alumnos quienes supieron encontrar el tiempo para realizar las actividades propuestas, para investigar, para elaborar producciones propias y alcanzar los objetivos que se habían propuesto. Como docente me sentí muy gratificada al advertir sus avances en el desarrollo de los contenidos planteados, en la manera creativa que tenían de resolver las actividades, en verlos interactuar y generar debates en los foros, para de esa forma colaborar en la socialización del conocimiento. En sus trabajos se evidenciaron los logros en los campos cognitivo y afectivo, que potenciaron la motivación de los estudiantes y la mía, en mi rol de orientadora.

Estas experiencias con mis alumnos virtuales me demostraron que, a pesar de los grandes desafíos que supuso para mí esta tarea — la alfabetización digital— tuve la gratificación de poder acompañarlos de manera personali-

zada en los diferentes aprendizajes que realizaron a lo largo de sus cursadas. La palabra oportuna cuando flaqueaban las fuerzas, la guía para realizar las actividades y la orientación sobre la forma de encarar el mundo digital, me retrotraen, nuevamente, a la idea y la imagen del profesor en su función de «facilitador», al menos en parte, del trayecto emprendido por cada alumno.

Si bien como docente mi rol no cambió drásticamente en lo esencial, pues seguí impartiendo conocimientos, promoviendo un clima de trabajo intelectual y afectivo en el aula y continué orientando a los alumnos en las situaciones de enseñanza-aprendizaje —como en el entorno presencial—, sí tuve que sumar otras competencias, habilidades y saberes relacionados con lo tecnológico y la interacción con los medios digitales que resignificaron mi forma de enseñar.

Creo que cuando el profesor está motivado —tanto si es uno solo como si son varios los que trabajan colaborativamente en un aula— esta vivencia se transmite al alumno; se genera una relación positiva que ayuda a todos los participantes en el aula digital a mantener diálogos fluidos, a desplegar el espíritu crítico, a trabajar colaborativamente, a establecer relaciones sociales mediáticas, a desarrollar una actitud respetuosa y responsable, a incorporar nuevos conocimientos y habilidades que, en definitiva, redundarán en un mejor desempeño de alumnos y docentes en estos nuevos espacios culturales.