



Una (mala) experiencia de alfabetización digital con alumnos del Profesorado de Portugués de la UNLP

Larrieu, Mariana

Fecha de recepción: 30/11/2018

Fecha de aprobación: 11/12/2018

Eje: Implementación de las TIC en la enseñanza de las lenguas, la traducción y la interpretación

Resumen

El Banco Interamericano de Desarrollo en el documento *Escuelas Innovadoras en América Latina* (2017) señala algunos factores que deben ser tomados como “motores de cambio” para incorporar la innovación en educación. En nuestro caso, ese motor de cambio para convertir un curso presencial en híbrido, surgió de la necesidad y clima del momento producto de la modificación de algunos artículos de la Ley Nº 27.204 de Educación Superior que establecía el acceso a la universidad como libre e irrestricto para todas las personas que aprobasen la educación secundaria. Esto permitió que, a partir del 2016, pudiesen ingresar al Profesorado de Portugués de la Universidad Nacional de La Plata, alumnos que no contaban con conocimientos previos del idioma. La disparidad de nivel en el uso de la lengua entre alumnos, me obligó a repensar mi propia práctica profesional. Así surgió la necesidad de crear un curso híbrido o *blended* para las prácticas de la materia Lengua y Gramática Portuguesa 1 que combinase las prácticas pedagógicas de la enseñanza presencial y de la enseñanza a distancia para mejorar el desempeño en ambas enseñanzas. Entre los objetivos del curso estaba la idea de generar actividades a través de las cuales los futuros profesores pudieran construir y producir sentidos a partir de la alfabetización digital y de multialfabetizaciones en la lengua extranjera mediante el uso de la plataforma Moodle. Sin embargo, a pesar de tratarse de sujetos que manejan la tecnología y la viven en su cotidiano, los alumnos presentaron aversión a la renovación metodológica y a incorporar el “entretenimiento” a lo académico.

En el siguiente trabajo expongo las conclusiones que resultaron de las entrevistas directas realizadas tanto a los alumnos que participaron del curso *blended learning*



como a alumnos de los cursos presenciales y el aporte teórico de los autores consultados.

Introducción

Las profundas transformaciones culturales que se producen a partir de las tecnologías digitales vienen a redefinir la noción de alfabetización e introducen el debate sobre lo que debe ser considerado saberes básicos para la vida en sociedad. En esta construcción socio-histórica, el concepto de alfabetización gana otro(s) sentido(s) (Brito, 2015). Así, surge la idea de multialfabetizaciones, alfabetizaciones múltiples o alfabetizaciones digitales. Sin importar cómo se las nombre, lo relevante es saber que las tecnologías digitales de la información y de la comunicación traen cambios significativos en la definición de palabras tales como texto, autor, lector; también cambian las formas de leer y las prácticas de lectura. El concepto de alfabetización digital, remite a las nuevas habilidades y dominios necesarios para apropiarnos de textos en entornos digitales. (Coll, 2005, Cassany, 2013, Brito, 2015). Según el modelo de Dudeney, Hockly, & Pegrum (2013), las alfabetizaciones digitales pueden ser desglosadas en otras alfabetizaciones según el nivel de dificultad que presenten. Así, nos encontramos que, promover la alfabetización digital en un entorno educativo, es mucho más de lo que pensamos. Es promover la alfabetización intercultural, la hipertextual, la de búsqueda, la participativa y la intercultural entre otras. (Dudeney, Hockly, & Pegrum, 2013 citado en Orgnero, C., Sajoza, V., 2017).

Por otro lado, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) en el documento *Escuelas Innovadoras en América Latina* (2017), señala factores que deben ser tomados como “motores de cambio” para incorporar la innovación en educación. Entre estos motores a los que refiere el BID se encuentran: la necesidad y clima del momento; la experimentación, distinción y autoría de la innovación; el negocio; la política pública; la tecnología en la transformación educativa. El BID también señala algunos obstáculos que pueden jugar en contra cuando se trata de incorporar la tecnología a la educación. Entre ellas se encuentran los riesgos éticos; el temor al cambio; los costos y las regulaciones y la curva de la innovación (68).



Nuestro viento de cambio para convertir un curso presencial en híbrido, fue el de la necesidad y clima del momento.

Con la modificación de algunos artículos de la Ley N° 27.204 de Educación Superior aprobadas en octubre del 2015, se estableció el acceso a la universidad como libre e irrestricto para todas las personas que aprueben la educación secundaria y la inconveniencia de exámenes eliminatorios u otros mecanismos de exclusión. Esto permitió que, a partir del 2016, pudieran ingresar al Profesorado de Portugués de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), alumnos que no contaban con conocimientos previos del idioma. Tal disparidad entre los alumnos y la falta de nivel me obligó a repensar mi propia práctica. La idea fue montar un espacio paralelo a la clase presencial por medio del campus virtual que ofrece la UNLP con actividades en las que los alumnos futuros profesores pudieran construir y producir sentidos a partir de la alfabetización digital y multialfabetizaciones en la lengua extranjera (LE). Sin embargo, a pesar de tratarse de sujetos que usan libros digitalizados, sacan fotos al pizarrón en lugar de tomar apuntes, se comunican por *whatsapp* y crean grupos en las redes sociales, presentan cierta resistencia a trabajar en plataformas virtuales. Son sujetos que tienen aversión a la renovación metodológica y a incorporar el “entretenimiento” a lo académico. Nos encontramos con el obstáculo del temor al cambio referenciado el BID (2017), una resistencia entre los alumnos de profesorado a desarrollar estas habilidades porque, para ellos, las nuevas tecnologías sólo sirven para el ámbito del entretenimiento.

Buscando una explicación

En el enfoque enunciativo-discursivo de Bajtin los géneros discursivos no son estáticos, por el contrario, son dinámicos y maleables. Cada esfera de la actividad humana produce textos con algunas características comunes y, por eso, pertenecen a un determinado dominio discursivo, o sea, el lugar donde los textos son producidos y consumidos.

La comunicación es la base de cualquier sociedad. Con el surgimiento de la tecnología y, sobre todo, internet ampliamos la posibilidad de comunicarnos y las formas de interacción se multiplican.



Marcuschi (2002:19) en una observación histórica que realiza respecto al surgimiento de los géneros textuales, el autor los divide en 5 fases: en la primera de ellas se encuentra un conjunto limitado de géneros que pudieron desarrollar determinados pueblos que se caracterizaron por una cultura de la oralidad. En la segunda, en el siglo VII A.C., con el surgimiento de la escritura alfabética, los géneros propios de la escritura comienzan a multiplicarse. La tercera y cuarta fase corresponden a la invención de la imprenta en el siglo XV y la industrialización en el siglo XVIII, ellas dan inicio a un surgimiento importante de géneros. Por último, en la fase denominada “*cultura electrónica*” en la que entran en juego el teléfono, la televisión, la radio, la computadora personal y sobre todo internet, hacen que las nuevas formas de comunicación orales y escritas se reinventen todo el tiempo porque “los géneros textuales surgen, se sitúan y se integran funcionalmente en las culturas en las que se desarrollan. Se caracterizan mucho más por sus funciones comunicativas, cognitivas e institucionales que por sus peculiaridades lingüísticas y estructurales” (Marcuschi, 2002:20).

La relación del ser humano con la tecnología es una cuestión de necesidad. Todo el tiempo buscamos lo nuevo para sobrevivir y no quedarnos afuera. Esto hace que todo el tiempo surjan nuevos géneros, nuevas formas de comunicarnos. Internet, como señalamos, genera nuevas maneras de producción y nuevas formas de circulación de discursos, de experiencias y de relacionarse. Para Marcuschi (2004) el éxito de las nuevas tecnologías radica en el hecho de que en un único medio se reúnen varias formas de expresión que propician tanto la diversión, como el intercambio de información y la participación interactiva. Estas nuevas formas de comunicación y de circulación de la información, a su vez, presentan un nuevo lenguaje en el que el límite entre la oralidad y la escritura se desdibujan al integrarse otros lenguajes multisemióticos como son el sonido, la imagen (y/o emoticones) y las figuras en movimiento. También se hace presente la inmediatez de la interacción, el “ya” de la comunicación. Por otro lado, nos encontramos que los hipertextos y la hipermedia “introducen nuevas formas de organización textual basadas en una lógica no lineal (...) que substituye a la lógica lineal que tiene el texto escrito en papel y que permite la utilización de nuevos esquemas de argumentación y de construcción de sentido” (Coll, 2005:6).



Como podemos notar, la importancia del ambiente virtual en la actualidad es tan fundamental en la vida comunicativa como lo son el papel y el sonido. Los géneros discursivos, por tratarse de eventos lingüísticos, se caracterizan por ser una actividad socio discursiva e histórica y no por las características lingüísticas que presentan. Por eso no son finitos, mutan, se reinventan y surgen géneros nuevos a la par de los avances tecnológicos y las opciones que aparecen en la web. En este contexto surge el concepto de *cibercultura* justamente como la forma sociocultural que emerge de la relación simbiótica entre la sociedad, la cultura y las nuevas tecnologías. (Lemos, 2003 citado en Araujo, Panerait, 2012:2).

Por su parte, Cassany (2000) hace mención al surgimiento de la “comunidad discursiva” que conforman los sujetos de todo el mundo que se reúnen en determinados espacios propiciados por el desarrollo digital para compartir actividades e intereses más allá de las “fronteras tradicionales” y de esta manera, desarrollar su propia cultura independientemente de la procedencia de sus miembros. Un ejemplo de ello son las redes sociales como *facebook instagram y twitter*.

¿Qué tan importante es la alfabetización digital en un profesorado?

En el caso de las carreras de formación docente hay un reto a incorporar las alfabetizaciones digitales a la enseñanza justamente para cumplir con las expectativas de los futuros alumnos que pertenecen a la generación que no concibe el mundo sin tecnología, para ellos internet, redes sociales y celulares son herramientas naturales. Este perfil de alumnos busca experiencias de aprendizaje más atractivas con múltiples formatos y los docentes deben estar preparados para responder a esta demanda, por eso, la idea de multialfabetizaciones cobra aquí envergadura respecto a los nuevos conocimientos y habilidades necesarias para la apropiación de la cultura digital (Brito, 2015).

alfabetización digital no debe ser entendida como la pretensión de formar exclusivamente hacia el correcto uso de las distintas tecnologías. Se trata de que proporcionemos competencias dirigidas hacia las habilidades comunicativas, sentido crítico, capacidad de análisis de la información a la que accede el individuo, etc.



Es necesario trabajar con la multiplicidad de lenguajes que comienzan a surgir a partir de la variedad creciente de nuevas formas de textos que están asociadas a las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación.

La alfabetización digital permite desarrollar habilidades tales como aprender a expresarnos y comunicarnos a través de múltiples lenguajes y medios tecnológicos; nos permite transformar la información en conocimiento; a desarrollar estrategias de lectura para la comprensión de hipertextos y desarrollo de estrategias comunicativas para dar información en situaciones concretas de comunicación a partir de otros lenguajes. (Area & Guarro, 2012). Sin embargo, las habilidades que se desarrollan a partir de esta nueva alfabetización no son sólo aquellas relacionadas al medio digital correspondientes a las nuevas formas de producción, circulación y apropiación de la información, sino que también al contenido temático y textual. Permiten que el alumno pueda desarrollar otras formas de argumentar que no sea lineal ni deductiva (van Deursen y van Dijk, 2015 citado en Cobo 2016; Brito 2015). Por otro lado, “también puede desarrollar habilidades que estén vinculadas al autoaprendizaje y un pensamiento auto reflexivo y crítico” (Brito, 2015:17).

Incorporar la alfabetización digital a un contexto de enseñanza y aprendizaje es, de alguna manera, acompañar las transformaciones culturales producto de los avances tecnológicos. Es innovar, es incorporar otras alfabetizaciones, la multiplicidad de lenguajes, otras semiosis, es buscar otras alternativas didácticas para acompañar estos cambios que nos obligan a repensar y resignificar todo el proceso de aprendizaje y la práctica pedagógica y la importancia de las instituciones educativas como oportunidad de acceso digital para alumnos que no disponen de tal posibilidad en sus hogares (Brito, 2015).

La propuesta híbrida o blended learning (b- learning)

En marzo de 2014, después de haber aprobado un curso de ingreso, un grupo de 20 alumnos inauguraba el Profesorado en Portugués de la Universidad Nacional de La Plata. El curso contaba con dos instancias de evaluación para ingresar, los alumnos que no aprobaran la primera de ellas, debían realizar un curso nivelatorio para, al final del mismo, realizar un segundo examen que demostrase que el alumno contaba con la habilidad lingüística esperada para poder ingresar a la carrera.



La materia Lengua y Gramática Portuguesa 1 (LGP1) fue meramente presencial en los años 2014 y 2015. Con la modificación de algunos artículos de la Ley N° 27.204 de Educación Superior aprobadas en octubre del 2015, se estableció el acceso a la universidad como libre e irrestricto para todas las personas que aprobasen la educación secundaria y la inconveniencia de exámenes eliminatorios u otros mecanismos de exclusión. Esto permitió que, a partir del 2016, pudiesen ingresar al Profesorado de Portugués, alumnos que contaban con un desempeño lingüístico bajo. Tal disparidad entre los alumnos y la falta de nivel nos obligó a repensar nuestra propia práctica.

La idea fue montar un espacio paralelo a la clase presencial a partir del campus virtual (moodle) que ofrece la UNLP con actividades en las que los alumnos futuros profesores pudieran construir y producir otros sentidos a partir de la alfabetización digital y multialfabetización en la lengua extranjera y mejorar sus habilidades comunicativas. La opción de ofrecer un curso blended learning o híbrido era justamente porque combinaba las prácticas pedagógicas de la enseñanza presencial y de la enseñanza a distancia para mejorar el desempeño en ambas enseñanzas. La virtualidad en este tipo de curso mixto iba a funcionar como complemento de lo presencial. Algo que, para un profesorado era una buena elección. Además, contábamos con docentes capacitados para dar inicio a tal propuesta ya que tenían experiencia tanto como alumnos de cursos de capacitación, realizados también a distancia, y como docente/tutor en otras propuestas similares.

El aula virtual no pretendía ser una extensión de la clase presencial en el que apenas se subieran trabajos prácticos. Por el contrario, se organizó la propuesta en 5 unidades que funcionaban como tópicos articuladores: Regionalismos del portugués de Brasil; Sistema Educativo brasileño; Empleo; Racismo y Vivienda. En cada una de las unidades había géneros textuales variados: entrevistas, reportajes, músicas, crónicas, mapas, infografías, encuestas de opinión, carteles de la vía pública, etc. Acceder a esos géneros se hacía por medio de hipervínculos que transportaban al alumno hacia la página fuente.

Muchas de las actividades fueron pensadas para trabajar colaborativamente tanto de forma sincrónica como asincrónica. Las actividades individuales eran las que



apuntaban a una opinión o experiencia referencial. En otros casos, se estimulaba el debate en los foros.

Desde las perspectivas pedagógicas de la multimodalidad y de las multialfabetizaciones o alfabetizaciones digitales, la escritura ya no puede considerarse el único modo de representar el conocimiento. Es necesario tomar en cuenta el potencial de todos los materiales semióticos con los que interactúan los estudiantes, los docentes, las familias. Por esto, se impone considerar los espacios y los modos de recepción, construcción e intercambio de saberes que tienen lugar en internet, en los medios de comunicación y en otros soportes enriquecidos (Cassany, 2013:6).

El concepto de multimodalidad debe ser entendido como la variedad de modos o recursos semióticos utilizados para significar y que confluyen en un mismo evento comunicativo. Este enfoque se ha hecho ineludible especialmente debido a los cambios en las prácticas de lectura y escritura de las generaciones actuales, quienes no solo leen y escriben textos en soporte papel, sino que además cotidianamente leen y escriben textos digitales e hipertextos, los cuales ofrecen potencialidades innovadoras de crear significado.

El trabajo que se desarrolla en las cátedras de la UNLP está dividido en clases teóricas y prácticas. En la mayoría de los casos, hay un profesor para cada una de esas instancias que tiene asignado días y horario diferente. En el caso de Lengua y Gramática Portuguesa 1, los alumnos contaban con 4 horas de clases teóricas los martes y 4 horas de clases prácticas los jueves. Para obtener la promoción de la materia, el alumno está obligado a cursar las 8 horas de las que consta la materia (teórico-práctico). Por el contrario, si lo que quiere (o puede) es regularizar la materia, debe ir a las clases prácticas pudiendo prescindir de las teóricas.

Las clases prácticas son las que presentaban la modalidad blended learning. En las clases prácticas presenciales se trabajaba a partir de la comprensión y análisis de una amplia variedad de textos descriptivos, narrativos, instruccionales, expositivos y argumentativos que pudieran servir como modelo para las actividades de producciones simples de textos a ser desarrollados a lo largo del curso. Los alumnos debían producir géneros textuales tales como comentario, biografía, diálogos utilizando diferentes registros de lengua, argumentos para expresar opinión y



3. Empleo



Nesta semana aprenderemos sobre emprego, características das vagas, CV, carta de apresentação, entre outros.

Navegue na página e resolva:

 Anúncios de emprego

 Quais são os empregos que possuem maiores benefícios? Exemplifique

 Glosário

Depois de navegar pela página de empregos.com.br do ponto anterior ingressem ao glossário os verbetes que considerem mais importantes com sua correspondente definição. Eu já colaborei com uns quantos.

Leiam o texto de Max e resolvam a atividade que se segue:

 O perfil por Max Gehringer

Leitura e análise

 Foro colaborativo

Depois da leitura de *Perfil*, explique no foro:

- 1- A que se refere com "jornalistas *tupiniquins*".
- 2- e com "O grande golpe imperialista contra o *tchan* nacional".
- 3- Segundo as empresas, o que seria "perfil compatível".
- 4- Sintetize em 3 linhas a crítica que apresenta o texto.
- 5- Quem é o autor?

Depois de assistir à notícia respondam no foro:

 Emprego aos 60

Pesquisa mostra aumento de número de trabalhadores de mais de 60 anos

 Foro colaborativo de compreensão

Segundo a notícia:

- 1- Quais são as principais motivações para trabalhar que têm as pessoas de mais de 60?
- 2- Quais são as qualidades de empregar pessoas dessa faixa etária?
- 3- Qual é o perfil desses candidatos?
- 4- Segundo o vídeo, as vagas estão surgindo em 4 setores (atendente de telemarketing, Auxiliar de serviços gerais, auxiliar de cozinha e porteiro). Ingresse na página www.empregos.com.br e busque as características que se pedem para cada um desses setores (Descrição da vaga, qualificação, formação, ramo, benefícios etc.)



Meu primeiro emprego

Dicas para a primeira entrevista

Max Gehringer dá dicas para a primeira entrevista.

Produção escrita: Dicas

Na próxima segunda um amigo vai ter sua primeira entrevista de trabalho. A partir da informação do vídeo escreva para ele dando algumas dicas para se dar bem.

Assista à publicidade de *zona jobs* e resolva:

O pior trabalho do mundo

E-mail

Você é o massagista do vídeo. Escreva um e-mail para um amigo que faz tempo que não vê contando como se sente no seu trabalho e o que gostaria de fazer.

Fechamento da unidade

Carta de Apresentação

Modelos de cartas de apresentação

Produção escrita: Carta de apresentação

1- Depois de ver os modelos de *carta de apresentação* indique quais são as características que apresenta como para ser reconhecido como pertencente a dito gênero.

2- Escolha uma vaga do seu interesse em www.empregos.com.br e realize a carta de apresentação que acompanharia essa vaga. Não esqueça de indicar a vaga escolhida.

La unidad que exponemos como ejemplo de actividades es la de Empleo. A partir de un hipervínculo incrustado en la plataforma, el alumno debe explorar una página de búsqueda laboral brasileira y exponer los resultados de lo que pide el enunciado en un foro colaborativo. Requiere una lectura no lineal y capacidad de análisis para extraer la información y comprender un hipertexto. Además de contar con textos informativos que presentan resultados de investigaciones o sobre los perfiles laborales, esta unidad presenta dos textos multisemióticos: una noticia periodística televisiva sobre consejos para una primera entrevista laboral y una publicidad con un lenguaje irónico de un portal de búsqueda laboral como es Zona Jobs. De ambos textos se desprenden actividades de debate y producciones escritas. Como se puede notar, las propuestas de producción escrita no apuntan al reconocimiento de categorías gramaticales, por el contrario, se objetiva en que el alumno construya sentido teniendo en cuenta el contexto de comunicación propuesto, el interlocutor, la intención comunicativa y el tipo de texto.

El resultado

Como señalamos al inicio de este trabajo la relación del ser humano con la tecnología es una cuestión de necesidad. Todo el tiempo buscamos lo nuevo para sobrevivir y no quedarnos afuera. Hoy en día contamos con más acceso a la información, estamos hiperconectados, frecuentamos las redes sociales que



construyen nuestra identidad a través de interacciones mutuas, producimos sentidos, construimos reputación, compartimos opiniones, materiales y tenemos acceso a muchas versiones de una misma noticia. Somos sujetos digitales.

Los alumnos que participaron del curso híbrido son todos sujetos que tienen acceso y que usan la tecnología, tienen grupo de *whatsapp* para estar en contacto entre ellos, están en las redes sociales, están *online* casi 24 horas porque no se separan de sus teléfonos que permiten tal conectividad. Responden mensajes al instante de haberlos recibido “aquí y ahora”. Sin embargo, su participación en el aula virtual no fue la esperada. Se supone que el rol del alumno en un espacio virtual es hacer lectura crítica sobre los textos, trabajar colaborativamente en foros, participar de manera responsable de las actividades, presentar en tiempo y forma las actividades exigidas así como el rol del docente es guiarlos en las consultas e inquietudes, planear las actividades de modo cooperativo y estimular la participación entre estudiantes, promover la autonomía en el alumno. La teoría en este caso no reflejó la realidad.

Para mejorar nuestra práctica e identificar el problema que produjo la resistencia al trabajo virtual, una vez finalizado el curso, decidimos entrevistar a los alumnos que habían participado de la propuesta híbrida y aplicamos un cuestionario a los alumnos de los dos años anteriores que no habían tenido tal posibilidad.

Los alumnos entrevistados tenían entre 20 y 45 años, excepto la alumna más joven, el resto había tenido experiencia en plataforma *moodle* más que nada para intercambio de bibliografía y subir trabajos prácticos.

Según sus respuestas, ninguno de ellos haría un curso virtual porque prefieren un profesor al frente del curso, alguien a quien consultar y que responda al instante, casi como un *whatsapp* para no sentirse solos a pesar de haber contado con un chat que nadie usó. Todos se sintieron “obligados” a participar del espacio virtual aunque reconocieron que los temas y actividades propuestos fueron interesantes y dinámicos, les costó organizar el tiempo para participar, no leyeron las intervenciones de los colegas en los foros, siempre el interlocutor para ellos fue el docente y no el grupo. Lo más llamativo fue el reclamo que hicieron al tener que “volver a usar la computadora” después de tanto tiempo para poder participar de la plataforma, ya que con los *smartphones* no habían tenido necesidad porque su



participación en la vida digital se hace a través del teléfono celular y no desde la computadora.

Los alumnos que no participaron de la experiencia virtual pertenecientes a los cursos presenciales dictados en 2014 y 2015 presentan otro discurso respecto a los entornos virtuales. Dicho discurso está moldeado, por un lado, por su experiencia previa en el nivel universitario, ya que la mayoría de ellos tiene una carrera previa. Por el otro, cuentan con más materias cursadas en el profesorado, tienen una idea de la relevancia que tiene trabajar con alfabetizaciones digitales en educación y por eso, todos realzan en sus respuestas la importancia que tendría saber usar la tecnología, contar con espacios virtuales y estar capacitado para ponerla en práctica “porque es más dinámico”; “porque es una forma para que los futuros alumnos se entretengan”, “porque es más divertido”.

Sin embargo, ninguno participó nunca de un aula virtual y tampoco lo haría porque “se dispersan frente a la computadora”, porque prefieren la presencialidad, “contar con un docente que los guíe”.

En el trabajo de Araujo y Panerit (2012) en el que relatan una experiencia de blended learning desarrollado de forma simultánea en *moodle* y *facebook* como ambientes de extensión de la clase presencial describen como el espacio de *moodle* fue percibido por los alumnos como un ambiente con tenor interactivo mediano en comparación a *facebook* que fue mucho más frecuentado diariamente. Inclusive, en los espacios de discusiones del *facebook* las participaciones se daban “casi de forma sincrónica”. Según los alumnos de esta experiencia, esto se dio porque estaban constantemente conectados a la red social y porque es un espacio que al tener mayor diseño didáctico lo hace más dinámico posibilitando mayor interactividad, practicidad y rapidez para compartir informaciones, conocimiento de la vida social de los compañeros y sentimiento de pertenencia, cosa que no sucede con la plataforma *moodle*. Es como si esta última fuera vista como un ambiente estático, una clase paralela a lo que sucede en el mundo.

Conclusiones

De esta experiencia podemos desprender tres líneas. La primera corresponde a la necesidad de contar con profesorados que den cuenta de la importancia de



desarrollar la competencia tecnológica. Los alumnos que trabajaron en el curso híbrido son futuros docentes. El presente y el futuro mediado por la tecnología necesitan que los profesorados incorporen a la práctica pedagógica la competencia tecnológica y desarrollar las habilidades propias que surgen de la alfabetización digital para poder estar en sintonía con los futuros alumnos. En el plan de estudios del reciente profesorado de portugués de la UNLP no se contempla esta opción. La educación virtual presenta problemas de calidad justamente por el desconocimiento y falta de preparación de los docentes. Casi todas las universidades nacionales de Argentina cuentan con plataforma *moodle* para crear espacios virtuales y, sin embargo, el mal uso se debe a que termina siendo un espacio en el que no se sabe aprovechar los recursos que ofrece y por el otro hace que el alumno tampoco se sienta cómodo, termina siendo un espacio en el que se sube y descarga bibliografía o se envían trabajos prácticos, sustituyendo al email.

En el Informe sobre la Educación Superior en Iberoamérica (IESI) (2012 – 2017) desarrollado por The New Media Consortium y la Universitat Oberta de Catalunya en 2012, resume que las principales tendencias durante dicho periodo son: 1- las personas pretenden poder trabajar, aprender y estudiar cuando quieran y desde donde quieran. 2- la multitud de recursos y relaciones disponibles en Internet obligan a los educadores a revisar su rol en los procesos de creación de sentido, asesoramiento y acreditación. 3-, las tecnologías que se utilizan están cada vez más basadas en la computación en la nube y las nociones de apoyo a las TIC están descentralizadas. 4- los cambios en la enseñanza universitaria inducen a la mayoría de las universidades a situar la capacitación de los docentes como un elemento estratégico en la calidad de la docencia. 5- el ámbito laboral es cada vez más colaborativo lo que conlleva cambios en el modo de estructurar los proyectos estudiantiles. De igual forma, el informe resalta que entre los principales retos para la región destacan: primero, la necesidad de cambiar las estructuras institucionales hacia modelos de la Sociedad del Conocimiento. Segundo, la importancia de que los académicos deben hacer uso eficiente y apropiado de las tecnologías para la facilitación del aprendizaje y la investigación. Tercero, la relevancia de la alfabetización digital como clave en toda disciplina y profesión por lo que es



necesario promoverla desde cualquier programa educativo (Durall, Gros, Maina, Johnson, y Adams, 2012).

La segunda, corresponde a los géneros discursivos, ¿Qué tan rápido la educación puede ir atrás de los géneros que surgen de la tecnología? Acompañar y adaptarse, reinventarse para ser atractivo. Entre que un alumno ingresa a la carrera docente y finaliza la evolución tecnológica se dispara.

Hay una necesidad de los estudiantes de dominar estrategias de lectura y escritura de textos digitales. Los sujetos deben ser expuestos a la lectura y escritura de géneros que se encuentren en diferentes soportes (Marcuschi, 2004) y a veces la plataforma *moodle* parece demasiado “estática” en su diseño como quedó evidenciado en el trabajo de Araujo y Panerait (2012). Se necesitan espacios virtuales dinámicos, con docentes preparados para adaptarse rápidamente a los cambios tecnológicos y a las necesidades de los alumnos. Los ambientes virtuales impulsan nuevas expectativas y por tanto requieren de un docente que tenga una actitud innovadora no sólo en la forma como se entiende la educación sino que en la forma en que se da en la práctica.

Por último, evidenciamos el aspecto cultural, el entretenimiento. Para Marcuschi (2004) el éxito de las nuevas tecnologías radica en el hecho de que en un único medio se reúnen varias formas de expresión que propician tanto la diversión, como el intercambio de información y la participación interactiva. Sin embargo, trasladar el entretenimiento a lo académico, por lo menos para estas generaciones, todavía genera cierta resistencia.

Hoy nos deparamos con alumnos de un profesorado que manejan la tecnología, la viven, leen hipertextos pero tienen aversión a la renovación metodológica y a incorporar el “entretenimiento” a lo académico. No harían un curso virtual porque prefieren el aula tradicional pero participan activamente del grupo de *facebook* creado como espacio de intercambio en el que publican información de páginas para bajar libros online gratuitos, seminarios, congresos del área además de asesoramiento administrativo para los nuevos alumnos de la carrera.

Sin embargo, para esta generación de alumnos la tecnología tiene un límite: los imaginarios correspondientes a la esfera de lo lúdico son diferentes a la esfera del conocimiento, entendido este último como espacio de construcción de saberes en un



contexto académico. Para el imaginario de estos alumnos lo aceptado en una esfera es inadmisibles en la otra ya que la información que circula y la respuesta esperada es, a su parecer, otra. Hay una resistencia a mezclar las esferas.

La capacitación en plataforma *moodle* debe ser continua y no sólo enfocarse en una herramienta para el desarrollo del proceso de innovación, sino en la continuidad de la formación integral del docente (y alumno futuro docente) en las habilidades necesarias para el siglo XXI. Con respecto al rechazo de los alumnos tomo dos de las cuatro respuestas que brinda Pedró al respecto (Pedró en Lugo, 2016). La primera es que la plataforma virtual añade “un esfuerzo adicional”, y la segunda es que a medida que los alumnos crecen, “sus expectativas sobre lo que es una enseñanza de calidad se va volviendo, paradójicamente, más conservadora y favorable a lo que ya conocen, a las metodologías a las que se han acostumbrado durante todas las etapas educativas precedentes” (Pedró, en Lugo, 2016:250). Será cuestión de tiempo.

Referencias bibliográficas

- Araújo R., Panerai T. (2012). Relato de Experiência de Blended Learning: O Moodle e o Facebook Como Ambientes de Extensão da Sala de Aula Presencial, *Anais do XXII Workshop de Informática na Escola*, ISSN 2316-6541, Rio de Janeiro, disponible en: <http://br-ie.org/pub/index.php/wie/article/view/2121>
- Area, M. & Guarro, A. (2012). La alfabetización informacional y digital: fundamentos pedagógicos para la enseñanza y el aprendizaje competente. *Revista Española de Documentación Científica, Nº Monográfico*, 46 -74.
- Area, M. & Pessoa, T. (2012). De lo sólido a lo líquido: Las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la Web 2.0. *Comunicar XIX*, 38, 1320. Disponible en <https://www.revistacomunicar.com/pdf/preprint/38/01-PRE-12378.pdf>
- Aretio, L G. (2008). *Dialogo didáctico mediado*, Editorial del BENED, junio 2008. Disponible en: <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:20467/dialogodidactico.pdf> Consultado 13/09/16.
- Bakhtin, M. (2003). Os gêneros do discurso. In: Bakhtin, M. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Banco Interamericano de Desarrollo (BID) (2017). *Escuelas innovadoras en América Latina. 30 redes que enseñan y aprenden*. Disponible en: <https://publications.iadb.org/handle/11319/8254?locale-attribute=es&>
- Brito, A. (2015). Nuevas coordenadas para la alfabetización: debates, tensiones y desafíos en el escenario de la cultura digital. *Cuaderno SITEAL*, Recuperado de: <http://www.siteal.iipe-oei.org>.



- Cassany, D. (2000). *De lo analógico a lo digital. El futuro de la enseñanza de la composición*. Disponible en: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a21n4/21_04_Cassany.pdf
- Cassany, D. (2013). Decir y hacer: las nuevas alfabetizaciones en el aula. *Clase 6 del Módulo Enseñar y Aprender con TIC*. En Cano, Fernanda, & Cecilia Magadán. Especialización Docente de Nivel Superior en Educación y Tecnologías de la Información y Comunicación. Recuperado de: http://aulapostitulo.educacion.gob.ar/archivos/repositorio//750/996/EyAT_clas_e6.pdf
- Cobo C. (2016). Nuevas formas de evaluar: la innovación pendiente en Lugo M. T (coord.) *Entornos Digitales y políticas educativas: dilemas y certezas*. Buenos Aires: Unesco. (225-244).
- Coll C. (2005). Lectura y alfabetismo en la sociedad de la información. Revista sobre la sociedad y el conocimiento UOCPAPERS, 1. Disponible en: <http://www.uoc.edu/uocpapers/dt/esp/coll.html>
- Durall, E., Gros, B., Maina, M., Johnson, L. & Adams, S. (2012). Perspectivas tecnológicas: educación superior en Iberoamérica 2012-2017. Austin, Texas: The New Media Consortium. Disponible en: http://www.nmc.org/pdf/2012-technology-outlook-iberoamerica_SP.pdf
- Durán Rodríguez R.; Estay-Niculcar C. (2016). Formación en buenas prácticas docentes para la educación virtual, *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia RIED*. v. 19: 1, p: 209-232 España. Editora: Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia (AIESAD) Disponible en: <http://revistas.uned.es/index.php/ried/issue/archive>
- Haquin, D. M. (2011). La perspectiva multimodal sobre la comunicación: desafíos y aportes para la enseñanza en el aula. *Diálogos educativos*, 22, 3-14. Recuperado de: <http://www.dialogoseducativos.cl/revistas/n22/manghi/>
- Marcuschi, L. (2002). Gêneros textuais: definição e funcionalidade em DIONISIO A. P., et. al. (org) *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna
- Marcuschi, L. (2004). Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. Em MARCUSCHI, L. A. & XAVIER A. C. (Orgs) *Hipertexto e Gêneros digitais*. Rio de Janeiro: ucerna.
- Martínez Lirola, M^a. (2013). Experiencia de enseñanza multimodal en una clase de idiomas, en *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, N^o 28. Disponible en <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>
- Pedró F. (2016). Hacia un uso pedagógico de la tecnología en el aula: ¿Cómo mejorar las competencias docentes? en Lugo M. T (coord.) *Entornos Digitales y políticas educativas: dilemas y certezas*. Buenos Aires: Unesco. (245-270). Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002458/245810s.pdf>
- Santos, G. Lacerda dos. (2011). Ensinar e aprender no meio virtual: rompendo paradigmas. Universidade de Brasília. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.37,n.2, p. 307-320, mai./ago. Disponible en: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022011000200007&script=sci_arttext Consultado 10/09/16
- Vallejos, C. (2013). *Monográfico: Introducción de las tecnologías en la educación-SAMR*. Cajón de Sastre. Observatorio: Gobierno de España, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.



Disponible en: <http://recursostic.educacion.es/observatorio/web/fr/cajon-de-sastre/38-cajon-de-sastre/1092-monografico-introduccion-de-las-tecnologias-en-la-educacion?start=2>