

# CAPÍTULO 3

## PRÁCTICAS EFECTIVAS DE APRENDIZAJE

### *Introducción*

En el capítulo II, la primera parte de nuestro modelo pedagógico sentó las bases de lo que significa un entorno eficaz de e-Learning. Exploramos las complejidades del proceso de aprendizaje, y concluimos que no se trata de un proceso sencillo ni uniforme.

También construimos un marco de trabajo alrededor de nuestra fórmula mágica: *gente diferente aprende cosas diferentes de manera diferente*. Dicho marco establece los parámetros de enseñanza para cualquier entorno, sea presencial o en línea.

En efecto, la primera parte se concentró en el aprendizaje como fin último de cualquier entorno de aprendizaje, y en su componente más importante: el estudiante. La segunda parte de nuestro modelo se centrará en la piedra angular de cualquier entorno, esto es, la enseñanza eficaz a través de actividades o prácticas de aprendizaje.

Según nuestro modelo, una enseñanza eficaz resulta de actividades de aprendizaje eficaces; no hay nada más. La enseñanza y el aprendizaje ocurren (si es que ocurren) en esas prácticas; todos los demás factores son de importancia secundaria para el proceso de aprendizaje.

Para ser francos, es posible enseñar y aprender en las circunstancias más menesterosas, si el docente ha diseñado e implementado buenas actividades de aprendizaje. Si éstas, en cambio, no funcionan, nada podrá salvar el proceso de enseñanza, ni las más modernas instalaciones, ni la buena reputación de la institución.

En este capítulo veremos qué hace que una actividad de aprendizaje sea efectiva, y qué lo impide. Nuestro punto de partida será, desde luego, el aprendizaje. Ofreceremos varios ejemplos y una tipología de actividades en la que se indica bajo qué circunstancias serán eficaces y cuando no.

El objetivo es explicar en forma minuciosa lo que hace que la enseñanza funcione, brindarle algunas habilidades iniciales para identificar y escoger las actividades de aprendizaje más apropiadas, y valorar el nuevo papel y la nueva responsabilidad del docente en este proceso.

### *La vieja sabiduría china*

La primera parte de nuestro modelo pedagógico dejó por lo menos una cosa bien clara: enseñar y aprender no es (o no debería ser) una cuestión de producción en masa.

La palabra clave del capítulo anterior es *diversidad*: una gran variedad de estudiantes, tipos y estilos de aprendizaje. La enseñanza debe ser capaz de abordar esa diversidad si quiere ser significativa y efectiva, tanto en un entorno presencial como en uno en línea.

Si los estudiantes y el proceso de aprendizaje son tan complejos, la buena enseñanza también lo será; y el que lo sea no significa que resulte inalcanzable. Enseñar resulta más gratificante para docentes y directivos cuando los estudiantes están motivados y se han comprometido activamente con el tema. Una enseñanza eficaz conduce a un aprendizaje de mayor calidad, a un mejor estatus académico y a una mayor cantidad de estudiantes.

Y puede ser más compleja, pero no es más difícil ni consume más tiempo que la “tradicional”. Apilar largas lecciones y revisar exámenes puede tomar bastante tiempo, así como intentar sin éxito que los estudiantes se interesen en una materia, lo que puede conllevar un gran gasto de energía.

Es deprimente y dañino para la propia confianza estar frente a estudiantes pasivos a los que no les interesan los temas que para usted son importantes, en los que ha invertido muchas horas de trabajo y reflexión.

Hace más de 2.400 años, el sabio chino Confucio afirmó:

Lo que *oigo*, lo olvido.  
Lo que *veo*, lo recuerdo.  
Lo que *hago*, lo comprendo.

La profunda sabiduría de ese dicho es tal que todavía reverbera en los círculos educativos. Mel Silberman (que está convirtiéndose en uno de los sabios modernos de la educación), ha modificado y expandido estas declaraciones en lo que, con cierta ironía, algunos llaman el *Credo del Aprendizaje Activo*:

Cuando *oigo*, olvido.  
Cuando *oigo y veo*, recuerdo un poco.  
Cuando *oigo, veo y pregunto o discuto* con alguien más, comienzo a entender.  
Cuando *oigo, veo, discuto y hago*, adquiero conocimientos y habilidades.  
Cuando *enseño* a alguien más, domino la materia.

Veamos esto más de cerca. El avance que supone pasar de recibir información pasivamente a hacerlo activamente, y ser capaces de usarla, se relaciona, obviamente, con la calidad de la enseñanza.

Los partidarios de las técnicas de aprendizaje activo a menudo traducen esa relación en una “retención promedio por método de enseñanza”, como vemos en el siguiente cuadro:

|                    |               |
|--------------------|---------------|
| Clase expositiva   | 5 por ciento  |
| Lectura            | 10 por ciento |
| Audiovisuales      | 20 por ciento |
| Demostración       | 30 por ciento |
| Discusión          | 50 por ciento |
| Practicar haciendo | 75 por ciento |
| Enseñar a otros    | 90 por ciento |

En otras palabras, los estudiantes solo recordarán el 5 por ciento de la información que reciben en una clase expositiva, el 30 por ciento de la que reciben a través de una demostración, etc.

Estos números redondos tienen muy poco de científico. Sin embargo, la relación entre aprendizaje pasivo y activo, y la decreciente o creciente calidad del aprendizaje ha sido demostrada ampliamente por la investigación científica. Ilustraremos este punto tomando el ejemplo de la clase como método de enseñanza.

## *La clase expositiva*

Nuestro sistema educativo se basa abrumadoramente en la clase expositiva: por siglos ha sido el método de enseñanza más usado en cualquier entorno educativo. Muchos docentes consideran que la preparación y exposición de clases es su principal tarea como educadores. Para muchos de nosotros, enseñar es equivalente a dar clases. Es así, pero ¿sirve?

De acuerdo con el Credo del Aprendizaje Activo, estas clases no resultan muy eficaces. Para empezar, como método de enseñanza, dependen demasiado de la escucha pasiva, con todos los problemas que esta conlleva:

*“La mayoría de los educadores pronuncian entre 100 ó 200 palabras por minuto. ¿Pero cuántas escuchan los participantes? Si están realmente concentrados, puede que escuchen atentamente unas 50 ó 100 palabras por minuto, o la mitad de lo que dice el educador. Esto ocurre porque los participantes piensan mucho mientras escuchan. Aun si el material es interesante, es difícil mantener la concentración por un período de tiempo sostenido”<sup>2</sup>.*

Un estudio demostró que los estudiantes de los entornos educativos que basan su enseñanza en la clase expositiva están desatentos un 40 por ciento del tiempo (y recuerde que el 60 por ciento del tiempo en el que sí están prestando atención, solo escuchan la mitad de lo que dice el profesor...)<sup>3</sup>.

---

<sup>2</sup> Mel Silberman (1998). *Active Training. A Handbook of Techniques, Designs, Case Examples, and Tips.* Hoboken, NJ: Pfeiffer Wiley, p. 2-3. Edición en español: *Aprendizaje activo: 101 estrategias para enseñar cualquier materia.* 1ª ed. Buenos Aires : Troquel, 1998.

<sup>3</sup> H. R. Pollio (1984), “What students think about and do in college lecture classes.” *Teaching- Learning Issue No. 53.* Knoxville: Learning Research Centre, University of Tennessee.

Otra investigación demostró que en la clase introductoria de un curso de psicología, los estudiantes presentes (físicamente) solo sabían un ocho por ciento más que el grupo de control que nunca había tomado el curso<sup>4</sup>.

Si usted enseña en un entorno que se basa en la clase expositiva, puede que estas cifras no le sorprendan, y también puede haber notado que mucho de lo que se dice en el aula no prende realmente en los estudiantes.

Es posible que haya tenido dificultades para discernir sus reacciones, por lo que tal vez intentó animar un poco la clase con diapositivas o mostrando un video. Quizás invitó a alguien a dar una charla, para mostrar una cara nueva y un punto de vista diferente. Pero el resultado siguió siendo decepcionante: los estudiantes todavía no recordaban gran parte de la clase, ni mostraban señales de haberse comprometido activamente con el tema.

No es su culpa. El problema reside en el potencial limitado de los métodos de enseñanza empleados, tales como la clase expositiva y el discurso, y su consecuente impacto limitado sobre el aprendizaje. David y Roger Johnson, dos figuras importantes del campo de la educación, han identificado, junto con Karl Smith, por lo menos cinco problemas graves en el uso sostenido de la clase expositiva:

1. La atención de la audiencia decrece cada minuto.
2. Solo les gusta a los estudiantes que tienen facilidad para aprender escuchando.
3. Tiende a promover un bajo nivel de aprendizaje de información factual.
4. Se asume que todos los estudiantes necesitan la misma información, en la misma cantidad y al mismo ritmo.
5. Por lo general, no gusta.<sup>5</sup>

---

<sup>4</sup> H. Rickard, R. Rogers, N. Ellis, & W. Beidleman, "Some Retention, But Not Enough." *Teaching of Psychology* 15 (1988), 151-152.

<sup>5</sup> Ver: David W. Johnson, Roger T. Johnson & Karl A. Smith, *Cooperative Learning: Increasing College Faculty Instructional Productivity*: ASHE-ERIC High Education Research Reports (Paperback, Mayo 12, 1991).

Estos problemas deben sonarle familiares después de haber leído el primer capítulo con nuestro Modelo Pedagógico. Tomemos, por ejemplo, el cuarto problema. Ahora sabemos que hay diferentes tipos de inteligencia y que cada aprendizaje tiene un determinado estilo. La inteligencia lingüística y la escucha son solo uno de ellos.

El cuarto problema se refiere al hecho de que cada estudiante tiene necesidades, intereses y dificultades únicos. Por naturaleza, una clase no hace ninguna diferencia entre estos elementos; es como una talla única para todos los tamaños.

Por último, el tercer problema se refiere al proceso de aprendizaje dentro del dominio cognitivo. Una clase solo es adecuada en una primera etapa (la fase inferior) de este camino; esto es, una etapa de memorización y retención. Es sumamente inadecuada en las últimas etapas, como vimos en el ejemplo del curso sobre Comunicación en línea.

El tercer problema, tal como Johnson, Johnson y Smith lo han formulado, es la razón más importante por la cual las clases expositivas nunca producirán pensadores críticos (y no, como a menudo se sugiere, la pereza inherente a las nuevas generaciones de estudiantes).

La clase expositiva, sin embargo, sí tiene sentido; es un instrumento de enseñanza valioso, poderoso y eficaz, pero solo si se usa en el momento correcto (y no todo el tiempo). Lo importante es recordar que las clases son solo un arma en el arsenal de la enseñanza, y que su uso, como el del resto de las armas a su disposición, depende del proceso y resultados esperados del aprendizaje.

En otras palabras, la variedad de estudiantes, tipos y estilos de aprendizaje, requiere una variedad de métodos de enseñanza.

Veamos de qué manera podemos combinar estudiantes y aprendizaje con docentes y enseñanza, o prácticas eficaces y dominios de aprendizaje.

### *¿Qué es una enseñanza efectiva?*

Una enseñanza efectiva hace uso de prácticas efectivas de aprendizaje para obtener el resultado esperado. Dichas prácticas son la base del entorno de aprendizaje, tanto en el aula tradicional como en los cursos en línea.

Cuando una actividad es efectiva, la enseñanza y el aprendizaje se conectan significativamente; es decir, la enseñanza tendrá el resultado esperado (y más). En cambio, cuando la actividad no es efectiva, no hay conexión entre enseñanza y aprendizaje y, por tanto, el resultado no será necesariamente el esperado, si es que hay resultado alguno y, en todo caso, éste será fortuito y desordenado, y probablemente estará por debajo de las expectativas.

Las prácticas efectivas de aprendizaje tienen cinco características principales:

1. Se corresponden con determinados dominios de aprendizaje.
2. Son relevantes, significativas y auténticas.
3. Son activas, participativas y consiguen involucrar al estudiante.
4. Son colaborativas.
5. Son variadas, atractivas y agradables.

Ahondaremos en cada una de estas características, proporcionando ejemplos en cada caso.

## ***Prácticas y dominios de aprendizaje***

La gente aprende diferentes cosas o, más bien, aprende diferentes tipos de cosas. Hemos categorizado estos tipos de aprendizaje en tres dominios: el conceptual, el conductual y el afectivo, a los que nos referiremos, en adelante, como conocimiento, habilidades y actitudes, respectivamente.

También hemos visto que, dentro de cada dominio, el proceso de aprendizaje atraviesa distintas etapas, que van de la más simple a la más compleja. Por ejemplo, aprender un nuevo concepto parte de una memorización inicial, pasa por la aplicación y la abstracción hasta llegar a la evaluación crítica.

Subrayamos que los estudiantes: (a) usan diferentes estrategias para aprender conocimientos, habilidades y actitudes, y (b) utilizan diferentes estrategias para llegar a dominar cada una de las etapas dentro de cada categoría. Este momento crucial quedó demostrado con un ejemplo.

Las prácticas efectivas de aprendizaje, por tanto, se corresponden con cada tipo de aprendizaje (conocimiento, habilidades y actitudes, incluyendo su subdivisión en etapas) a través de un método apropiado de enseñanza:

- El *conocimiento* se aprende mejor a través de prácticas de aprendizaje que promuevan la comprensión, tales como clases, presentaciones (de docentes y de estudiantes), sesiones de preguntas y respuestas, ejercicios de aplicación, tales como estudios de caso, tareas de investigación y exploración (por ejemplo, reuniones grupales sin supervisión docente), proyectos en los que los estudiantes deben resolver problemas, escribir ensayos, etc., y enseñar.
- Las *habilidades* se aprenden mejor a través de prácticas de aprendizaje que animen a los estudiantes a poner manos a la obra (“aprender haciendo”), tales como demostraciones (de docentes y de estudiantes), ejercicios limitados de aplicación, ejercicios compuestos (es decir, que comprendan varias habilidades básicas), ejercicios prácticos en espacios auténticos (de la vida real) y, de ser posible, enseñar.
- Las *actitudes* se aprenden mejor a través de prácticas de aprendizaje que estimulen la reflexión, tales como lluvias de ideas, discusiones, presentaciones lúdicas y de imitación, debates, etc.

Incidentalmente, convertimos esta serie de prácticas de aprendizaje en una escala progresiva, que parte del tipo más sencillo de aprendizaje, al más complejo. Por ejemplo, la lista comenzó en el dominio conceptual con la actividad de la clase expositiva, pues es apropiada en la etapa inicial de memorización.

A través de sesiones de preguntas y respuestas y presentaciones (el nivel de la “comprensión”), seguimos hacia la investigación, la exploración y los proyectos (el nivel del “análisis”, la “síntesis” y la “evaluación crítica”), para culminar en la enseñanza. Algo similar ocurre en los campos del dominio conductual y afectivo.

Le pedimos tener en cuenta que esta categorización es solo una guía que le proporciona las principales prácticas de cada dominio de aprendizaje. No se trata de una guía exhaustiva, en el sentido de que cada actividad de aprendizaje puede tomar diferentes formas.



Tampoco es exclusiva, pues algunas prácticas pueden usarse eficazmente en otros tipos de aprendizaje; por ejemplo, la “lluvia de ideas” puede servir para resolver problemas; la clase expositiva, para introducir una discusión, y los ejercicios de exploración, para adquirir actitudes.

Sin embargo, algunas prácticas son decididamente inapropiadas para determinados tipos de aprendizaje. Nadie puede aprender a manejar un camión o a operar una cámara digital de video a través de una clase expositiva o de la lectura de un libro.

Asimismo, los estudiantes no adoptarán una actitud positiva hacia la comunicación en línea porque así se los pide su profesor. Por otra parte, una actividad lúdica no ayudará a los estudiantes a analizar o sintetizar una teoría compleja, como el proceso de la comunicación en línea, etc. Es importante tener siempre esto en mente.

### ***Prácticas relevantes, significativas y auténticas***

Habíamos dicho que los estudiantes se diferencian entre sí porque: (a) cada uno posee un conjunto único de conocimientos, experiencias, valores y actitudes, y (b) cada uno tiene necesidades, intereses y dificultades propias. La respuesta de la enseñanza a esta diferenciación consiste en planear e implementar prácticas relevantes, significativas y auténticas de aprendizaje.

Por ejemplo, una estudiante se inscribe en un curso sobre el uso de la comunicación en el desarrollo de los sectores empobrecidos. Su meta es crear una radio comunitaria para grupos marginales de su ciudad.

Como es una estudiante, probablemente esté interesada en el marco teórico de la comunicación para el desarrollo. Sin embargo, después de recibir una determinada cantidad de teoría elevada, está impaciente por avanzar hacia su aplicación en situaciones reales:

- ¿Cómo involucrar en la participación de un proyecto radiofónico a una comunidad marginal?
- ¿Cómo se confeccionan programas educativos para ellos?
- ¿Cómo se opera un estudio de radio?

Lamentablemente, el curso continúa a través de líneas teóricas. La estudiante se frustra cada vez más; descubre que eso no era lo que estaba buscando. También la ha decepcionado el hecho de que nadie le preguntara qué quería hacer en ese curso.

De hecho, nadie le ha preguntado nada; ella es solo una cara aburrida más entre las docenas que pueblan el aula. ¡Después de tres meses, el profesor sigue sin recordar su nombre!

Lento pero seguro, la estudiante va perdiendo toda motivación interna. Piensa en probar suerte en otro sitio. Puede que se decida definitivamente a abandonar el camino de la educación y ponerse directamente a trabajar. Se quedará si necesita el diploma por motivos profesionales u otras razones externas, pero solo hará lo mínimo indispensable.

La mayoría de los adultos (incluyendo los más jóvenes) tienen razones muy específicas para ingresar a un determinado curso. No entran en él por accidente ni porque sí; todo lo contrario: lo han identificado y elegido después de cuidadosas consideraciones, tras comparar lo que allí se ofrece con sus necesidades e intereses.

A cambio de su tiempo, energía y esfuerzo (y dinero), esperan que el curso les brinde conocimiento, habilidades y actitudes básicas que se adapten a sus necesidades, que satisfagan sus intereses y que los ayuden a resolver los desafíos profesionales o intelectuales a los que se enfrentan. En pocas palabras, esperan que el curso sea relevante y significativo.

Asimismo, los estudiantes quieren que su aprendizaje sea auténtico; esto es, que refleje la realidad. Como vimos antes, la aplicación, el análisis y la síntesis de los conceptos teóricos son pasos importantes en el camino del conocimiento y se los aprende bien a través de estudios de caso o tareas.

Y los estudiantes prefieren ampliamente las tareas que estimulen o emulen su (futura) situación profesional. Por ejemplo, en un curso de “Producción de Programas Educativos”, los estudiantes esperan poner en práctica el nuevo conocimiento teórico adquirido en la producción de un programa educativo “mediatizable” (o ejecutable en un medio específico), sobre un asunto relevante para el público destinatario que han escogido.

Las prácticas auténticas de aprendizaje tienen un significado más allá del entorno de aprendizaje; esto es, tienen importancia fuera de la situación de enseñanza. Es que extienden el valor del conocimiento adquirido fuera de las aulas y construyen habilidades que pueden ser usadas fuera de la vida académica.

En otras palabras, las prácticas auténticas de aprendizaje hacen que los nuevos conocimientos sean relevantes, significativos y útiles.

Lamentamos decir, sin embargo, que lo más común es encontrarse con prácticas de aprendizaje “hipotéticas” o “fuera de contexto”; es decir, que no tienen una aplicación real. Como a menudo se subestima su importancia, son pocos los docentes que están dispuestos a invertir demasiado esfuerzo en el diseño y desarrollo de tareas imaginativas y creativas.

En un entorno que se sustenta en la presencia del docente, es éste quien toma las decisiones por sus estudiantes: qué contenidos son pertinentes y qué prácticas reflejan mejor la realidad. Después de todo, él sabe, sobre la base de su conocimiento, historia laboral y pericia, lo que importa y lo que no viene al caso, lo que es significativo y lo que no lo es. Dada su vasta experiencia, el docente es también quien mejor puede juzgar la realidad del (futuro) campo laboral.

El problema con esto es que solo es cierto en parte. Sin duda, es verdad que el docente es un experto en su campo, y que separar la paja de la mies es parte de su trabajo. Los estudiantes (y los empleadores) no esperan menos de él. Pero también es cierto que el docente tiene preferencias y pasiones particulares, que no necesariamente comparte con sus alumnos.

Además (seamos sinceros) a menudo el docente carece de experiencia actualizada sobre la práctica del campo laboral. Y cuando sí tiene experiencia práctica, en general es en un entorno muy específico, que no necesariamente puede aplicarse a otros entornos.

Pero, más importante que todo eso, es que la principal tarea del docente es enseñar, es decir, asegurarse de que el aprendizaje suceda. Y esto será una realidad solo cuando el docente tenga éxito al:

- persuadir a los estudiantes de que el contenido del curso es relevante y significativo;

- darles oportunidades para que identifiquen la relevancia y el sentido por sí mismos;
- ofrecerles la posibilidad de aplicar el contenido del curso en situaciones que les sean relevantes en el ámbito personal.

Esta pequeña lista ofrece una escala progresiva de la autonomía del estudiante para identificar y escoger el contenido del curso que concuerde con sus necesidades e intereses, como veremos en los siguientes ejemplos.

### *Presentaciones cortas y sesiones de preguntas y respuestas*

Las presentaciones cortas y las sesiones de preguntas y respuestas constituyen prácticas apropiadas de aprendizaje para persuadir a los estudiantes de que el contenido del curso es relevante y significativo. Por ejemplo, usted puede intercalar su exposición con referencias a ejemplos que coincidan con las necesidades e intereses de los alumnos.

Si no está seguro acerca de cuáles son, usted puede comenzar la clase con una breve charla, e invitar a los estudiantes a exponer su interés en el tema, o puede interrumpir su exposición en determinados momentos para pedirles ejemplos de su experiencia personal.

También puede proponerles que piensen en voz alta acerca de la manera en que podrían aplicar la teoría a su propia situación. Mientras tanto, usted memorizará toda esa información acerca de ellos (tomando notas, si es necesario), y la traerá de nuevo en otros momentos de la clase (“¿Recuerdan el ejemplo que dio José el otro día? Bueno, ilustra perfectamente esta situación...”).

Esta técnica de persuasión es simple pero sumamente efectiva para transformar una clase neutral en una presentación que sea de interés personal para los alumnos. Lo único que tiene que hacer es darles la oportunidad de hablar de sus propias necesidades, intereses y circunstancias, escuchar con cuidado y volcar la información en su clase.

Si bien simple, esta técnica puede demandar mucho esfuerzo; después de todo, hay que recordar toda esa información sobre los estudiantes y tenerla a disposición todo el tiempo. Además, es efectiva solo cuando se tiene un número limitado de alumnos (no más de 20).

Si esta técnica resulta demasiado exigente para usted, o si tiene que enseñar a grupos más grandes, puede considerar la idea de darles a los estudiantes la oportunidad de identificar la relevancia y el sentido por sí mismos. Puede que pierda algo de control sobre el contenido del curso, pero el resultado (un aprendizaje exitoso), bien lo vale.

### *Debates, lluvias de ideas y mapeo conceptual*

Discusiones, debates, lluvias de ideas y sesiones de mapeo conceptual son buenos ejemplos de prácticas de aprendizaje que les permiten a los estudiantes descubrir la relevancia y el sentido del curso por sí mismos. Veamos el caso de la lluvia de ideas.

Una buena lluvia de ideas se lleva a cabo en pequeños grupos no supervisados (como máximo de 8 estudiantes), con una estructura formal (incluyendo un presidente, un secretario y un representante). A estos grupos se les pide que propongan ideas sobre un concepto claro e inequívoco.

En esta técnica no hay respuestas correctas o incorrectas, todo es igualmente válido. Su dinamismo es tal que todos los participantes se involucran y aportan sugerencias personales. Una vez más, una información inicialmente neutral se convierte en conocimiento personal (individualizado). El proceso de aprendizaje culmina con presentaciones formales hechas por el representante del grupo.

Obviamente aquí se renuncia a cierto control sobre el contenido del curso. Su rol en una sesión de lluvia de ideas (como en el mapeo, la discusión y el debate) se limita a asegurarse de que los estudiantes se atengan al tema en cuestión.

Para ser exitosas, estas prácticas requieren un intercambio libre y sin censura, y la puesta a prueba y generación de ideas y conceptos. Los estudiantes necesitan un grado de autonomía intelectual para aprovechar realmente su experiencia de aprendizaje, ¡de modo que hay que resistir la tentación de intervenir!

De cualquier modo, cuando al final de la sesión ellos rindan cuentas de lo que han hecho, usted hará su reflexión, evaluará sus procedimientos, resumirá los resultados y reforzará los puntos más importantes. Esto le dará una oportunidad para recuperar la iniciativa.

## *Investigaciones, exploraciones y estudios de caso*

Las investigaciones, las exploraciones, los estudios de caso, los proyectos y el trabajo final son prácticas de aprendizaje que ofrecen a los estudiantes la posibilidad de aplicar el contenido del curso a situaciones personales que les sean relevantes.

Por ejemplo, tras concluir la explicación teórica, el docente elabora una lista de temas de investigación relacionados. Se les da a los estudiantes la posibilidad de escoger el que les resulte más pertinente para su caso particular.

El docente establece los parámetros en cuanto al plazo de entrega (una semana, dos semanas, etc.), las herramientas (bibliografía, entrevistas, enlaces de Internet, etc.), y la presentación (artículo, ensayo, sitio web, exposición, etc.), pero el resto lo deja librado a sus alumnos.

Estas prácticas delegan la responsabilidad por la autenticidad del contenido del curso a los estudiantes. El docente, por su parte, asume la responsabilidad por la pertinencia y la calidad de la aplicación, el análisis y, si cabe, la síntesis (y también por la evaluación crítica, en el caso de la defensa de una tesis final) en relación con los objetivos del curso.

Nuestra pequeña discusión acerca de las prácticas relevantes, significativas y auténticas de aprendizaje ha revelado un cambio sutil en los varios roles y responsabilidades de docentes y estudiantes. Los primeros ya no tienen que cargar solos con la pesada tarea de asegurar un aprendizaje individualizado y a la medida; ahora comparten esa responsabilidad con sus estudiantes.

Un profesor crea las condiciones y las oportunidades para que estos hagan que el contenido del curso sea significativo y auténtico. El profesor establece, como siempre lo ha hecho, los parámetros de pertinencia de los contenidos, pero al mismo tiempo permite que los alumnos recorran esos parámetros por sí mismos, ayudándolos a decidir qué es útil y qué no.

¡Pruébalo! Abandone la fijación en controlar lo que, en última instancia, no puede controlar. Es una experiencia muy liberadora. Y le prometemos que los estudiantes recibirán la oferta con entusiasmo.

## *Prácticas activas, participativas e involucradoras*

Todos hemos estado allí. Todos nos hemos enfrentado a clases superpobladas, rebosantes de estudiantes, docenas de ojos fijos en nosotros, examinándonos, expectantes, aburridos, distraídos, intimidantes.

Todos nos hemos sentido desdichados al ver que a medida que nuestra clase avanza, los estudiantes se tornan más pasivos, letárgicos, indiferentes y, al parecer, por completo desmotivados. Algunos se quedan dormidos; otros se ponen a leer el periódico. Los teléfonos celulares suenan constantemente. Algunos estudiantes hablan muy fuerte sobre la fiesta a la que fueron la noche anterior. Algunos se levantan y se van...

Por lo común se culpa a los estudiantes de esta infeliz situación. ¿Pero es su culpa exclusivamente? Después de todo, en estos entornos educativos se los encasilla como receptores pasivos de sabiduría e información.

Físicamente se supone que se tienen que estar quietos, con la boca cerrada y sus ojos sobre el profesor. Nadie espera que se involucren activamente, ni se les da la oportunidad de comprometerse realmente con los contenidos. Y es imposible que hagan preguntas o pidan que se aclare algún punto, pues si todos comienzan a hacerlo, el docente nunca podrá terminar de dar su clase.

Por la misma razón, el debate o la discusión resultan inviables. Nadie espera que los estudiantes interactúen entre ellos durante las horas de clase. Y una interacción significativa y productiva entre el docente y sus alumnos es igualmente impensable, pues aquél no conoce el nombre de la mayoría de ellos.

Dado todo lo que conocemos hoy en día acerca de la psicología del aprendizaje, resulta difícil creer que esta situación (la absoluta antítesis de un entorno de aprendizaje efectivo) persista todavía.

Ya debería estar bien claro que la participación activa de los estudiantes es imperativa para el aprendizaje, pues la mayoría de la gente prefiere un estilo de aprendizaje que tenga esas características.

Las habilidades y actitudes solo pueden ser aprendidas poniendo manos a la obra, mientras que para llegar a un más alto nivel de conocimiento se necesita de la aplicación práctica.

Los estudiantes tienen que participar en la formación de su experiencia de aprendizaje para poder dotarla de sentido. Necesitan interactuar con sus compañeros y profesores para que su aprendizaje resulte útil, recíproco y positivo. Las actividades deberían involucrarlos en el proceso de aprendizaje, ¡no repelerlos!

La investigación y la práctica han demostrado una y otra vez que los estudiantes que se involucran en actividades de aprendizaje aprenden más, mejor y más rápido, además de entusiasmarlos, motivarlos y llenarlos de energía. Disfrutan aprendiendo, y es probable que también disfrutarán enseñando...

Algunas prácticas de aprendizaje ofrecen más posibilidades para la participación que otras, pero en teoría todas pueden resultar participativas y atractivas. Tomemos el ejemplo de las clases. En lugar de dar una presentación larga e ininterrumpida (con la posibilidad de resolver dudas al final, si queda tiempo), puede precederla con una breve sesión de preguntas y respuestas, una discusión o una lluvia de ideas, e intercalarlas con pequeñas actividades interactivas que rompan con la monotonía.

Por ejemplo, puede darles a los alumnos la tarea de escribir preguntas durante su presentación, y parar cada 10 minutos para responder a una o dos. También puede pedirles que den ejemplos personales durante la clase. Cuando alguien da un muy buen ejemplo, pídale que pase al frente y profundice.

Y deje que los estudiantes respondan a las preguntas de sus compañeros. Organice un pequeño juego de roles en el medio, en el que los estudiantes tengan que representar lo que usted acaba de decir. Proponga una idea controvertida en el marco de su presentación y facilite la discusión espontánea, etcétera.

Algunas actividades son activas, participativas y atractivas por naturaleza. Discusiones, debates, lluvias de ideas, prácticas, juegos de roles, paseos, mapeos conceptuales son algunos buenos ejemplos.

Si usted suma esto a su arsenal pedagógico, nunca se quedará sin ideas para aplicar a la enseñanza. De cualquier modo, no olvide el siguiente aspecto crucial: aunque en estas prácticas de aprendizaje la participación de los estudiantes sea obligatoria, no está asegurada.



La mayoría de los estudiantes proviene de una educación tradicional basada en la clase expositiva. Están acostumbrados a que se los encasille como receptores pasivos de conocimientos e información.

Por lo que a ellos concierne (y han experimentado), la educación significa escuchar a un profesor, hacer la tarea y rendir exámenes; ellos también están encerrados en los paradigmas tradicionales de la enseñanza y el aprendizaje. Puede que no les guste e intuyan vagamente que las cosas podrían ser distintas, pero no saben de qué modo.

Por ejemplo, imagine qué sucedería si de repente introdujera discusiones y debates en cursos en los no hubo otra cosa que clases netamente expositivas. Los alumnos lo mirarían asombrados, se volverían a sus compañeros para asegurarse de que lo entendieron correctamente (por supuesto no se lo preguntarán a usted, porque no están acostumbrados a aclarar sus dudas con el docente).

No sabrán qué hacer; nunca han aprendido habilidades para discutir o debatir. Lo más seguro es que mantengan sus bocas firmemente cerradas. Prepárense, pues, para un comienzo difícil, pero no se rindan... Tan pronto como ellos le hayan tomado el pulso a esas prácticas, nunca más mirarán atrás y nunca pedirán menos.

Aquí ofrecemos algunos trucos para que la transición desde la clase expositiva a la participación activa sea un poco más suave:

### *Comience desde abajo*

Empiece con algo pequeño. Por ejemplo, con una sesión de preguntas y respuestas de por lo menos media hora antes del final de la clase. Asegúrese de que estas sesiones siempre se mantengan al final, a la misma hora y por la misma cantidad de tiempo, sin excepciones.

Termine la clase en el momento preciso, aunque no hayan visto todos los contenidos del día, y no permita que los alumnos se vayan antes que pase la media hora.

Tómese su tiempo para responder, y si no hay suficientes preguntas (cosa que ocurre sobre todo al comienzo), fórmúlelas usted. No le pida al grupo

que responda, elija a un estudiante para que lo haga. Después pídale a otros estudiantes que contesten a las preguntas de sus compañeros.

Otra sugerencia es darles a los estudiantes la tarea de escribir preguntas cada 15 minutos, parando la clase durante algunos minutos para darles tiempo a formularlas.

### *Vaya paso a paso*

Comience con una actividad que a los estudiantes les resulte familiar, como en el ejemplo de las preguntas y respuestas. Amplíelas paso a paso hasta avanzar a actividades menos familiares.

Por ejemplo, una vez que los estudiantes se hayan acostumbrado a las sesiones de preguntas y respuestas, y se sientan cómodos y libres para responder y formular preguntas, puede agregar la instancia de la discusión.

Nuevamente hay que estar preparados para un comienzo difícil. Siga introduciendo nuevas actividades y asegúrese de que le restan un tiempo adecuado a la exposición del tema.

Cuando los estudiantes ya estén acostumbrados y la mayoría se haya involucrado activamente con las actividades, podrá flexibilizar la secuencia temporal y mezclar las actividades de acuerdo con sus deseos y los de sus alumnos.

### *Ofrezca una estructura*

Estas actividades pueden parecer muy caóticas, por toda la energía y ruido que generan, pero su éxito depende de una estructura muy estricta:

- Asegúrese de que sus actividades están bien estructuradas.
- Deje en claro los resultados que espera, lo que espera de sus alumnos y cuál será su rol como docente.

Prepárense para lo inesperado. Tenga un patrón de sesiones de preguntas y respuestas a mano y lleve las riendas de las discusiones y los debates:

- que el tema no se disipe;

- que todos tengan la oportunidad de contribuir;
- estimular a los estudiantes que “se esconden”;
- prevenir la monopolización y, muy importante,
- resistir la tentación de convertirse en un miembro activo de la discusión.

Para los trabajos grupales establezca reglas y divisiones de trabajo. Las lluvias de ideas se hacen sobre un tema inequívoco, con un resultado ni correcto ni incorrecto en un lapso determinado.

En general, el tiempo es esencial; controle estrictamente el reloj.

### *Repita las explicaciones*

Tómese el tiempo para dar a los estudiantes explicaciones claras, exhaustivas y detalladas del propósito y la estructura de la actividad así como de su papel y lo que se espera de ellos.

Explíque otra vez de ser necesario; asegúrese de que todos han comprendido. Recuerde que sus estudiantes no tienen mucha experiencia con estas actividades de aprendizaje y necesitarán tiempo y práctica para adquirir las habilidades necesarias para llevarlas a cabo.

### *Ofrezca retroalimentaciones*

Un elemento importante del aprendizaje son las retroalimentaciones durante y después de la actividad. Los estudiantes necesitan saber si lo que están haciendo es lo que se espera de ellos.

La afirmación y la corrección son cruciales en esta etapa. Dar ejemplos es una herramienta de observación poderosa, así que asegúrese de que los mismos concuerdan con su propio comportamiento.

Por ejemplo, si está promoviendo el libre intercambio de ideas y opiniones durante las discusiones, no de la impresión de que ha interrumpido a un estudiante por lo que estaba diciendo.

Rendir cuentas es otra herramienta poderosa: asegúrese de tomarse algunos minutos al final de la actividad para reflexionar acerca de lo que los

estudiantes han hecho, para evaluar sus procedimientos, para resumir los resultados y reforzar los aspectos más importantes.

## *Prácticas colaborativas*

La enseñanza es, en muchos aspectos, un proceso social. Los estudiantes no viven en la soledad física, emocional o intelectual, al contrario. Como todos los humanos, son seres sociales; buscan la compañía de otros por una multitud de razones. Hay muchas dimensiones sociales que son directamente relevantes para el proceso de aprendizaje.

Primero que nada, el “significado” es en parte una construcción social; esto es, el sentido dado a una información sensorial, emotiva o intelectual no depende exclusivamente del conocimiento, los valores y las actitudes acumuladas previamente. Una parte de la estrategia de nuestras categorías mentales es la de comparar el significado inicial dado a cierta información con el significado dado por otros individuos.

Nuestro cerebro no adquiere el conocimiento de manera neutral ni porque sí. Tiene que ser relevante y útil, especialmente en los entornos sociales. El “significado” que termina siendo demasiado único no sirve, porque no puede ser comprendido ni compartido por otros.

El significado “final” de algo debe ser “socializado”; esto es, coloreado por las interpretaciones de otras personas, para hacerlo entendible e intercambiable.

La “socialización” del significado también es necesaria para hacerlo socialmente aceptable. La sociedad, en general, y los grupos sociales, en particular (tales como las comunidades de conocimiento), ofrecen recompensas a los conocimientos, habilidades y actitudes deseables y aceptables, y penalizan las indeseables e inaceptables.

Las comunidades de conocimiento (tales como las Facultades de Comunicación de las universidades Latinoamericanas), han construido con el correr de los años un enorme depósito de conocimientos y habilidades (y de actitudes implícitas a su paso). Si usted quiere trabajar o estudiar en alguna de estas facultades, se espera que se adhiera a su tradición intelectual (y emocional). Si no, correrá el riesgo de quedar aislado, es decir, apartado de ese grupo social.

Para evitar que esto ocurra, las personas necesitan probar y revisar sus pensamientos iniciales. Un grupo social ofrece seguridad; una persona se siente segura cuando pertenece a un grupo que la acepta, respeta y protege.

La correlación entre seguridad social y bienestar psicológico es, en sí misma, un factor crucial del proceso de aprendizaje. Este supone básicamente saber adaptarse y arreglárselas en un mundo que siempre está cambiando.

Nuestro sistema educativo existe para guiarnos a través de los más importantes cambios de nuestras vidas, desde la infancia hasta la adultez. Y a medida que avanzamos en edad, volvemos otra vez a la educación para que nos ayude a adaptarnos y a arreglárnoslas en nuestra vida personal y profesional.

La gente es ambivalente cuando de cambios se trata; estos son estimulantes y abren nuevas posibilidades y oportunidades. Pero también atemorizan, destruyen viejas certezas y nos llevan hacia lo desconocido. Por eso a la vez aceptamos y nos resistimos a los cambios.

Muy significativamente, las personas suelen desear y aceptar el cambio (y por tanto adaptarse mejor a él) cuando sienten que lo están haciendo con otros; por el contrario, cuando sienten que lo tienen que enfrentar por sí solos y de manera aislada, puede que se resistan.

Por último, los grupos sociales ofrecen un apoyo intelectual y emocional necesario. El docente no puede ocuparse de cada estudiante todo el tiempo. Los compañeros son perfectamente capaces de brindarse apoyo, estímulo y motivación mutua. Pueden evitar la caída de un estudiante en la soledad, uno de los factores comunes de la deserción universitaria. El compañerismo así entendido es esencial para adaptarse al cambio.

El aprendizaje colaborativo apoya, mejora y refuerza las dimensiones sociales del aprendizaje.

Por ejemplo, las discusiones le brindan al estudiante la oportunidad de compartir, comparar y poner a prueba los significados que le han dado a una nueva información, revisar si es comprensible, mutua y aceptable.

En las discusiones, los debates, los ejercicios grupales, las tareas, etc., los estudiantes están expuestos a diferentes maneras de mirar e interpretar el mundo, y estas técnicas les permiten proponer un significado compartido.

Los debates fuerzan a la gente a hablar, a formular sus ideas con claridad, pero también a exponerse a puntos de vista conflictivos. El trabajo grupal facilita la construcción social del significado.

Además, las actividades colaborativas a menudo emulan a las situaciones de la vida real con una mayor precisión (por ejemplo, en el trabajo en equipo).

### ***Prácticas variadas, atractivas y agradables***

En la primera parte de nuestro modelo pedagógico, vimos que las personas tienen diferentes estilos de aprendizaje. La razón principal de esta variedad es que nuestro cerebro no es una computadora (metáfora contemporánea bastante popular) dividida en microcircuitos, estructurada convenientemente en carpetas jerárquicas, que se vale de un programa para procesar los datos en ordenados logaritmos matemáticos.

Es más bien lo contrario; nuestro cerebro está compuesto por elementos altamente integrados, se estructura y organiza de manera asociativa y al parecer azarosa y usa una combinación de distintos tipos de inteligencias para asimilar la información entrante.

Como hemos visto, los estudiantes llevan mucho equipaje al aula:

- cruzan el umbral con todos sus conocimientos, experiencias, valores y actitudes previas;
- ingresan con necesidades, intereses y problemas propios, con sus miedos, deseos, expectativas, preocupaciones y muchas otras emociones;
- llegan con ansias de aceptación, respeto, protección, amistad, etc.;

Todo esto se junta en sus cerebros, y se moviliza cuando están aprendiendo algo; todo esto, pues, determina qué y cómo aprende la gente.

En otras palabras, aprendemos con todo nuestro ser:

- No nos sacamos nuestras emociones, necesidades sociales, experiencias previas y las colgamos de una percha antes de entrar al aula.
- No llegamos allí solo con nuestra inteligencia lógica y matemática, un “disco duro” vacío pero receptivo, desprovisto de intereses personales y sociales, pura razón.

Sencillamente no se puede hacer algo así. La imagen del aprendizaje como algo puramente intelectual (en el sentido lógico-matemático) es una construcción humana, una ideología, una creencia. No tiene que ver con la realidad.

Esto puede parecer confuso. Tal vez prefiera la “vieja” situación y el desconocimiento de todo esto. La vida como docente puede haber resultado frustrante a veces, pero sin duda era mucho más sencilla cuando solo se tenía en cuenta la inteligencia lógica, cuando cosas que al parecer poco tienen que ver, como las emociones, podían dejarse fuera del aula, y cuando todos los estudiantes se parecían entre sí... Nada de qué preocuparse.

La solución que la enseñanza brinda para esta realidad tan compleja, consiste en actividades de aprendizaje variadas, atractivas y agradables, que resultan sumamente sencillas de llevar a cabo.

Claro que, debido a la diversidad de estilos de aprendizaje en una misma aula, no se puede complacer a todo el mundo al mismo tiempo. Pero sí se puede ofrecer una variedad de actividades para contentar a todos, tanto a los aprendices “visuales” como a los “lingüísticos” y los “kinestésicos”.

Observe el siguiente ejemplo:

*Tomemos el caso de la Introducción al Curso de Comunicación en línea que revisamos en el capítulo II. Uno de sus objetivos era lograr que los estudiantes fueran capaces de describir el complejo proceso de la comunicación en línea.*

*Desde luego se podría dedicar toda una clase al tema, pero eso solo complacerá a los estudiantes que prefieren escuchar. También puede llevar a cabo el objetivo de la siguiente manera: comenzar con una exposición corta para establecer el tema en cuestión y resaltar lo más importante.*

*Después, divide a los estudiantes en grupos más pequeños para que, durante una hora, lleven a cabo una lluvia de ideas acerca de las diferencias entre la comunicación en línea y la comunicación presencial. Luego, enfrenta las respuestas y da paso a una discusión para llevar los puntos más importantes algo más allá. Asegúrese de ofrecer retroalimentación para estructurar estas experiencias.*

*Previamente habrá preparado una presentación en Power Point, con una representación gráfica atractiva del marco teórico de la comunicación en línea (¡cuidado con llenarlo de palabras!), que presenta a los alumnos, agregándole los resultados de la discusión.*

*Durante ese tiempo, el espacio para las preguntas y respuestas está abierto. Termine la clase con una tarea grupal; cada grupo debe analizar el patrón comunicacional de un foro de discusión en línea de su elección.*

*La siguiente clase será llevada a cabo en la sala de computadoras. Cada grupo ha publicado sus descubrimientos en la página del curso. Usando la herramienta del chat, los estudiantes discutirán sus respectivas conclusiones.*

*¡Asegúrense de mantener una estructura firme sobre esta actividad (por ejemplo, bloqueando el acceso a otras páginas o herramientas de Internet), o la misma se convertirá en un caos!*

*Después pídeles que reflexionen acerca de la conversación en línea que acaban de mantener y comiencen una discusión. Puede concluir esta sesión con otra exposición, juntando todos los cabos sueltos, colocándolos en el marco teórico y reiterando los puntos más importantes. Etcétera.*

Como puede ver, la necesidad de ofrecer una variedad de prácticas o actividades de aprendizaje combina muy bien con las cuatro características de las prácticas eficaces de aprendizaje que vimos previamente. En efecto, si intenta llevar estas características a la práctica, inevitablemente se encontrará con una enorme variedad de actividades para ofrecer.

Las prácticas eficaces también resultan atractivas a los sentidos de los estudiantes. Nuestros sentidos, los principales receptores de nueva información, no son neutrales:

- nuestros oídos responden de distinta forma a una voz monótona que a una entretenida;



- nuestros ojos responden distinto a un video con música de fondo, que a uno que no la tiene;
- respondemos diferente a un libro de texto en blanco y negro que a uno lleno de colores y buenas ilustraciones.

Todas estas reacciones iniciales definen, inconscientemente, nuestras valoraciones acerca de la información que las voces, los videos o los libros intentan transmitir.

En los círculos educativos hay una tendencia puritana a enfocarse sobre el “contenido”. Sin embargo, para aprender ese contenido es de gran ayuda prestarle atención al “empaquete”.

Aprendemos con todo nuestro ser y la estética es una parte importante de nosotros. Vale por completo la pena el (pequeño) esfuerzo de prestar un poco más de atención a los sentidos.

Por último, pero de suma importancia, las prácticas eficaces de aprendizaje son agradables intelectual y emocionalmente, esto es, absorbentes, atractivos y satisfactorias.

## *Tipología de prácticas efectivas de aprendizaje*

El Cuadro 6 (Tipología de prácticas efectivas de aprendizaje), muestra nuestra discusión previa desde otra perspectiva.

Ofrece una lista de las prácticas de aprendizaje más usadas y una valoración acerca de su uso potencial en los diferentes dominios de aprendizaje, en un aprendizaje relevante, significativo y auténtico, en un aprendizaje activo y participativo y también en uno colaborativo.

Desde luego, su atractivo es una cuestión de gusto y preferencias, así que una valoración objetiva no es adecuada. Para cada práctica de aprendizaje, también damos un ejemplo de “buena práctica”, tomada de nuestro ejemplo original, Introducción a la Comunicación en línea.

Es importante que tenga en cuenta que el cuadro nos da una tipología de las prácticas de aprendizaje. En otras palabras, “clase” es el término genérico de una categoría de prácticas de aprendizaje; “investigación” lo es de otra, etc. Todas estas actividades vienen en diferentes formas y tamaños, como verá en los ejemplos.

Observe el cuadro con atención. Le servirá como marco de referencia de ahora en adelante, y volveremos a él cuando le propongamos diseñar y desarrollar su propio curso de e-Learning.

Hemos incluido en prácticas de aprendizaje que no consideramos negativa ni positivamente (- / +), como la clase, la lectura, el quiz, etc.

**Cuadro 6** Tipología de las prácticas de aprendizaje

| Actividad de aprendizaje       | Dominio de aprendizaje  | Relevancia, sentido, autenticidad | Activo, participativo agradable | Colaborativo       | Ejemplos   |
|--------------------------------|-------------------------|-----------------------------------|---------------------------------|--------------------|--|
| Clase (exposición)             | Conocimiento, actitudes | -/+                               | —                               | —                  | Exposición de los conceptos teóricos de la comunicación online, por parte del docente.   |
| Clase corta (exposición corta) | Conocimiento, actitudes | -/+ <sup>(1)</sup>                | -/+ <sup>(1)</sup>              | -/+ <sup>(1)</sup> | Breve introducción a una idea o actitud por parte del docente, como preámbulo de una actividad grupal (discusión, lluvia de ideas, etc.). Un "anzuelo" para la atención, un "enfocador".   |
| Lecturas                       | Conocimiento            | -/+                               | +                               | -/+                | Los estudiantes leen capítulos de un libro o manual sobre comunicación online para prepararse para la siguiente clase.   |
| Indagación                     | Conocimiento            | -/+                               | ++                              | -/+ <sup>(2)</sup> | Los estudiantes realizan búsquedas en Internet con el objeto de elaborar una lista exhaustiva de las herramientas disponibles de la comunicación online (con ejemplos).  |
| Demostración                   | Habilidades             | -/+                               | —                               | —                  | El docente muestra cómo crear una cuenta de usuario en una herramienta de mensajes instantáneos.   |
| Observación                    | Habilidades             | -/+                               | -/+                             | —                  | Los estudiantes observan un ejemplo "real" de mensajes instantáneos entre el docente y un asistente.   |
| Investigación                  | Conocimiento, actitudes | -/+                               | ++                              | -/+ <sup>(2)</sup> | A (grupos de) estudiantes se les da un tema determinado (como tendencias tecnológicas y desarrollo en la comunicación online) para que investiguen a través de búsquedas en Internet, de entrevistas online con expertos, etc., que tendrán que presentar en clase.  |
| Exploración                    | Conocimiento            | ++                                | ++                              | -/+ <sup>(2)</sup> | Los estudiantes eligen un tópico relacionado con el curso (por ejemplo, el debate entre quienes apoyan y quienes se oponen a la comunicación online) y lo exploran sobre la base de sus intereses y necesidades durante la indagación y la investigación. El resultado es volcado en un artículo o una presentación. |

| Actividad de aprendizaje | Dominio de aprendizaje  | Relevancia, sentido, autenticidad | Activo, participativo, agradable | Colaborativo       | Ejemplos  |
|--------------------------|-------------------------|-----------------------------------|----------------------------------|--------------------|---|
| Preguntas y respuestas   | Conocimiento            | +                                 | +                                | -                  | Se les da a los estudiantes la oportunidad de hacer preguntas, previamente formuladas y contrastadas, a un experto en comunicación online vía correo electrónico.   |
| Diálogo guiado           | Actitudes, conocimiento | +                                 | +                                | +                  | El docente expone una sugerencia acerca del valor de la comunicación online, guía a los estudiantes a través de la discusión, y resume las conclusiones.  |
| Lluvia de ideas          | Conocimiento            | ++                                | ++                               | ++                 | En pequeños grupos sin supervisión directa, los estudiantes elaboran una lista de las similitudes y diferencias entre la comunicación presencial y la comunicación online.  |
| Mapas conceptuales       | Actitudes, conocimiento | -/+                               | ++                               | -/+ <sup>(2)</sup> | Se pide a los estudiantes que elaboren una representación gráfica de todo lo que asocian con la comunicación online (en orden aleatorio).   |
| Debate/discusión         | Actitudes, conocimiento | +                                 | ++                               | ++                 | Se divide a los estudiantes en dos grupos. El grupo 1 debe defender, con argumentos formales y bien formulados, la idea de que la comunicación online es tan valiosa como la presencial. El grupo 2 debe defender, del mismo modo, la idea opuesta. |
| Seminario                | Conocimiento            | -/+                               | -/+                              | -/+ <sup>(2)</sup> | El docente o un comité de estudiantes organizan un seminario de un día alrededor de la comunicación online, con oradores, paneles y discusiones.  |
| Juego de roles           | Actitudes               | -/+                               | ++                               | ++                 | En grupos pequeños, cada estudiante recibe una identidad online (el "escondido", el "hablador", el "molesto", el "aplicado", etc.). Bajo este rol deben llevar adelante una conversación de una hora sobre un tema de la materia.                   |
| Estudio de caso          | Conocimiento            | -/+                               | +                                | -/+ <sup>(2)</sup> | Los estudiantes deben aplicar el marco teórico de la comunicación online en el enlace de un foro de discusión elegido por el docente.   |
| Visita                   | Conocimiento            | +                                 | ++                               | -/+ <sup>(2)</sup> | El docente o un comité de estudiantes hacen los arreglos para que la clase  |

| Actividad de aprendizaje | Dominio de aprendizaje                | Relevancia, sentido, autenticidad | Activo, participativo agradable | Colaborativo       | Ejemplos   |
|--------------------------|---------------------------------------|-----------------------------------|---------------------------------|--------------------|--|
|                          |                                       |                                   |                                 |                    | visite una organización que se maneja ampliamente con la comunicación online.  |
| Proyectos                | Conocimiento, habilidades             | -/+                               | ++                              | -/+ <sup>(2)</sup> | Los estudiantes construyen un sitio web del curso que incluya apuntes, presentaciones de los estudiantes, el relato de las visitas, enlaces a otros sitios y varias herramientas de comunicación online.   |
| Pasantía                 | Conocimiento, habilidades y actitudes | +                                 | ++                              | -                  | No es aplicable.   |
| Presentación             | Conocimiento                          | -/+                               | +                               | -/+ <sup>(2)</sup> | Se les pide a los estudiantes que presenten a sus compañeros las conclusiones de una lluvia de ideas, un mapa conceptual, un estudio de caso, etc.   |
| Ensayo                   | Conocimiento                          | -/+                               | +                               | —                  | Se les da a los estudiantes una propuesta o un tópico (por ejemplo, el futuro de la comunicación online), sobre el que deben escribir un artículo bien fundamentado y con argumentos sólidos.  |
| Quiz                     | Conocimiento                          | -/+                               | ++                              | -/+ <sup>(2)</sup> | Se divide a los estudiantes en dos grupos que compiten entre sí respondiendo preguntas relacionadas con las distintas herramientas de la comunicación online. El equipo ganador obtiene un premio simbólico.                                     |
| Pruebas                  | Conocimiento, habilidades             | -                                 | -/+                             | -                  | Al final del curso los estudiantes deben rendir un examen escrito y un examen práctico.  |
| Diario/bitácora          | Conocimiento, actitudes               | ++                                | ++                              | -                  | Durante el curso se les pide a los estudiantes que, al menos una vez por semana, autoevalúen su proceso de aprendizaje en una bitácora (por ejemplo, lo que he aprendido esta semana, lo que ha sido especialmente relevante para mí, etcétera). |
| Portafolio               | Conocimiento, habilidades, actitudes  | +                                 | ++                              | -/+ <sup>(2)</sup> | Se pide a los estudiantes que guarden todos los ejercicios grupales, las tareas, etc., que hayan elaborado a lo largo del curso para la (auto) evaluación.   |

| Actividad de aprendizaje | Dominio de aprendizaje    | Relevancia, sentido, autenticidad | Activo, participativo agradable | Colaborativo       | Ejemplos  |
|--------------------------|---------------------------|-----------------------------------|---------------------------------|--------------------|---|
| Ejercicio de aplicación  | Habilidades, actitudes    | -/+                               | ++                              | -/+ <sup>(2)</sup> | Los estudiantes tienen que identificar, seleccionar e inscribirse en un foro de discusión.  |
| Simulación               | Habilidades, conocimiento | ++                                | ++                              | ++                 | Se les pide a los estudiantes que establezcan una organización "virtual" (una que haga un uso extensivo de Internet) y lleven adelante asuntos diariamente (como se definió en clase) a través de la comunicación online. |
| Juego                    | Habilidades               | -/+                               | ++                              | ++                 | En la sala de computación, los estudiantes tienen que identificar tantos foros de discusión acerca de la comunicación online como puedan en el lapso de media hora.   |
| Trabajo final            | Habilidades, conocimiento | ++                                | ++                              | -/+ <sup>(2)</sup> | En lugar de un examen escrito, se pide a los estudiantes que en grupo desarrollen y publiquen un sitio de Internet dedicado a la teoría y la práctica de la comunicación online.  |

(1) Siempre en combinación con otra actividad; una exposición corta es relevante, activa o colaborativa si la siguiente actividad lo es.

(2) Sin colaboración, si es individual; mucha colaboración, si es grupal.

## Sumario

*La primera parte de nuestro modelo pedagógico presentó la base para un entorno eficaz de e-Learning. Exploró las complejidades del proceso de aprendizaje y concluyó que el mismo no es un proceso sencillo y uniforme.*

*Construimos un marco de trabajo para aprender alrededor de nuestra fórmula mágica: gente diferente aprende cosas diferentes de manera diferente. Este marco estableció los parámetros para una enseñanza efectiva en cualquier entorno de aprendizaje, sea presencial u en línea.*

*La segunda parte de nuestro modelo exploró las posibilidades de enseñar dentro de esos parámetros.*

*Descubrimos que la clave para una enseñanza exitosa es usar prácticas eficaces de aprendizaje; esto es, actividades apropiadas para el dominio del aprendizaje en cuestión: que sean relevantes y significativas para los estudiantes; que permitan que ellos se involucren activamente con el proceso de aprendizaje; que incluyan posibilidades de interacción entre los estudiantes, y que sean variadas y agradables.*

*Vimos varios ejemplos de prácticas efectivas de aprendizaje, que van mucho más allá de la omnipresente clase.*

*También vimos que una enseñanza efectiva puede ser más compleja, pero no necesariamente consume más tiempo ni es más difícil. Además es sin duda más gratificante y, cuando se le toma el ritmo, más apasionante.*

## **Conclusión**

Un aspecto prometedor de la implementación de prácticas efectivas de aprendizaje es que usted, como docente, puede compartir muchas responsabilidades con sus estudiantes; responsabilidades que, hasta ahora, debía cargarlas usted solo.

El Cuadro 6 ofreció una lista de las prácticas más frecuentes, con una valoración de su potencial y algunos ejemplos para aplicar en un curso presencial.

Por favor, tenga en cuenta (¡esto es importante!) que el cuadro ofrece una tipología. En otras palabras, “clase” es el nombre genérico de una categoría de actividades de aprendizaje; “investigación”, el nombre genérico de otras, etc. Las clases, las investigaciones, etc., pueden ser de todas formas y tamaños, como demostraron nuestros ejemplos.

Esto es crucial, porque nuestra tipología de prácticas de aprendizaje tam-

bién puede aplicarse a un entorno de e-Learning. Como dijimos antes, el e-Learning está basado en los mismos principios pedagógicos del entorno presencial. Ambos se construyen sobre el aprecio al proceso de aprendizaje, el afecto hacia estudiante y la comprensión del valor de las actividades eficaces de aprendizaje sobre la enseñanza.

En otras palabras, las clases, las tareas, los ejercicios, las discusiones, las investigaciones, incluso los juegos de roles, etc., son la piedra angular de la enseñanza efectiva en un entorno en línea, en tanto sean apropiadas, relevantes, activas, participativas, colaborativas, variadas y agradables.

Sin embargo, hemos llegado al punto en el que los entornos presenciales y los entornos en línea comienzan a divergir. Como ambos son entornos de aprendizaje, son objeto de los mismos principios pedagógicos (incluyendo la tipología de prácticas), pero debido a la completa diferencia de sus contextos “físicos”, las actividades se llevan a cabo de manera distinta.

Ya estamos bien familiarizados con las características, condiciones y posibilidades del entorno presencial. Sabemos cómo manejarnos en un aula, cómo mover las piezas de una clase para organizar una discusión o una tarea grupal, cómo conducir una clase práctica en la sala de computadoras, cómo hacer que los estudiantes vayan a una biblioteca para realizar búsquedas e investigaciones, etc.

De hecho, nos sentimos como peces en el agua cuando nos movemos en un entorno de aprendizaje presencial, y no tenemos ningún problema conceptual para diseñar e implementar actividades eficaces de enseñanza en estas circunstancias.

El contexto “físico” de un entorno de e-Learning es, sin embargo, ajeno y extraño para la mayoría de nosotros; aquí nos sentimos más bien como peces fuera del agua...

¿Cuáles son las características, condiciones y posibilidades de un entorno de aprendizaje en línea y cómo se diseñan, desarrollan e implementan actividades eficaces en un ambiente tan desconocido? ¿Cuál es el equivalente en línea de una clase, de una discusión, de una investigación, de un ejercicio, etc.?

El cuarto capítulo, que es la tercera parte de nuestro modelo pedagógico, le brindará las respuestas a esas y otras preguntas.



## PRÁCTICA #6

### ► La clase expositiva como método de enseñanza

Tenemos que lidiar con la papa caliente de la clase expositiva antes de avanzar. Por tanto, nos gustaría que reflexione un poco sobre sus propias experiencias con la clase expositiva en tanto docente y en tanto estudiante; note que se trata de dos perspectivas por completo diferentes.

En el caso de la perspectiva como docente, nos gustaría que considere aspectos tales como:

- el nivel de satisfacción que obtiene al diseñar e implementar la clase expositiva;
- su opinión acerca de su efectividad, y
- la reacción o respuesta del estudiante promedio;
- qué le sorprendió más en el capítulo III, y
- qué le sonó, en cambio, tristemente familiar.

En el caso de la perspectiva como estudiante, intente recordar cómo vivió la clase expositiva cuando era alumno. Puede que eso haya sucedido hace mucho tiempo, o puede tratarse de una experiencia reciente.

Dejen atrás su visión como docente e intente recordar aquellos días que rebosaban de lecciones:

- ¿Las disfrutaba?
- ¿Qué le gustaba más de ellas?
- ¿Qué no le gustaba?

- ¿Tenía la sensación de que aprendía más cuando escuchaba al profesor o cuando leía los apuntes?
- ¿Estaban todo el tiempo concentrado o su mente divagaba a menudo?

Estas preguntas solo son indicativas. Siéntase libre de considerar todos los aspectos que desee sobre la clase expositiva, sin perder de vista las dos perspectivas que propusimos.

Solo hay una regla: no está permitido expresarse de manera despersonalizada, lo que quiere decir que no se admiten exposiciones teóricas sobre los pros y los contras del tema. Refiérase solamente a sus experiencias personales.

Escriban sus experiencias en el texto paralelo y, si le es posible, discútalas con otros colegas.

# PRÁCTICA #7

## ► Los dominios de aprendizaje

Esta actividad consistirá en una reflexión personal sobre las prácticas efectivas de aprendizaje y sus cinco características principales:

1. Se corresponden con determinados dominios de aprendizaje.
2. Son relevantes, significativas y auténticas.
3. Son activas, participativas y consiguen involucrar al estudiante.
4. Son colaborativas.
5. Son variadas, atractivas y agradables.

Quisiéramos pedirle que escoja una de las cinco y que escriba un pequeño ensayo (máximo de 300 palabras), sobre lo que considera el elemento más importante de dicha característica.

Tienen completa libertad de elegir su punto de vista a la hora de escribir. Por ejemplo, puede que tenga opiniones muy arraigadas acerca de la autenticidad de algunas prácticas de aprendizaje.

## PRÁCTICA #8

### ► La asignación de roles

Cuando hablamos de la asignación de roles, la consideramos muy importante, y cualquier relación con el teatro no es pura coincidencia. Después de todo, el aula o auditorio es como un teatro, con el docente en el escenario bajo la luz principal, hablando, moviéndose, gesticulando, mientras los estudiantes –como espectadores– están pegados a sus asientos, de cara al escenario, bajo las sombras y en silencio.

En un lugar en el que el entorno físico solo sirve para enfatizar el reparto de papeles, resulta sumamente difícil romper con el rol que a uno se le ha asignado. Nos ocupamos de las limitaciones que dicho entorno suponen para el estudiante, pero el mismo argumento se extiende también a usted, como docentes.

Así que considere el asunto desde su punto de vista:

- ¿Alguna vez ha sentido que siempre se le asigna el mismo papel?
- ¿Disfruta interpretando una y otra vez el rol de ser el único participante activo o le gustaría que terminara tan pronto como fuese posible?
- ¿A veces ansía una mayor interacción con sus estudiantes?
- ¿Es consciente de la manera en que el entorno limita sus propias ambiciones?
- ¿Ha intentado alguna vez romper con esas limitaciones?
- ¿De qué manera?

Una vez más, los anteriores son solo algunos ejemplos de los asuntos que pueden considerarse. Cualquier aspecto que se relacione con el encasillamiento del docente en el mismo constante rol, puede ser tenido en cuenta.

Y, una vez más, aplicamos una única regla: hable de sus experiencias personales y refiérase a experiencias personales de sus colegas... Se trata de mantener todo en un ámbito personal.

Escriba sus experiencias en su texto paralelo.

## PRÁCTICA #9

### ► Selección de prácticas de aprendizaje

¿Recuerda la Práctica #5 “Detengámonos en los dominios de aprendizaje” del capítulo II, en el que desmembró los objetivos de una clase existente, en conocimiento, habilidades y actitudes?

Quisiéramos que retome el material que incluyó en su texto paralelo y piense en nuevas prácticas de aprendizaje, apropiadas para cada categoría. Por ejemplo, si ha identificado determinados objetivos de aprendizaje que tienen que ver con “conocimiento”, encuentre una actividad de aprendizaje apropiada e indique el nivel de sentido, participación, atracción, y si se trata de un trabajo individual o grupal.

Cuando lo termine, habrá enriquecido el plan de clase tomando ahora en cuenta el tipo específico de prácticas adecuadas para cada dominio de aprendizaje.

## PRÁCTICA #10

### ► Como pez dentro y fuera del agua I

La Internet ya se ha integrado a buena parte de nuestra vida profesional y privada (correo electrónico, World Wide Web, blogs...). Solo falta un pequeño paso para integrar Internet a nuestra vida educativa también, aunque ya lo estamos haciendo cuando usamos herramientas de comunicación en línea para estar en contacto con nuestros colegas, con la oficina administrativa y tal vez con nuestros estudiantes.

Puede que la mayor parte de nuestras investigaciones las hagamos en línea. Pero estos procesos solo son ayudas a lo que verdaderamente constituye la enseñanza y el aprendizaje en línea, como lo hemos visto en los capítulos anteriores.

Los docentes no nos sentimos todavía muy cómodos en los entornos en línea dedicados a enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, uno de los principales objetivos de este manual de introducción al e-Learning es demostrarle que los entornos de e-Learning son en realidad su hábitat natural, así que intentaremos asegurarnos de que así lo sienta.

Con esto en mente, quisiéramos que lleve a cabo el siguiente ejercicio para su texto paralelo. Estamos buscando dos listas concisas, preferentemente como forma de puntos, es decir, no escriba un ensayo para cada ejercicio:

1. Dé cinco razones por las que cree que el e-Learning es un hábitat natural para los docentes.
2. Dé cinco razones por las que cree que el e-Learning no se siente como un hábitat natural para los docentes.

Cuando haya terminado, por favor agregue las dos listas a su texto. Luego las recuperaremos en el próximo capítulo.